

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Věra Vavrová

**Václav Příhoda a Anton Semjonovič Makarenko – pedagogické
myšlenky a jejich možný vliv na koncepci výchovy židovských dětí
v terezínském ghettu**

Václav Příhoda and Anton Semjonovič Makarenko – pedagogical thoughts and
their possible influence on the conception of jewish children education in ghetto
Terezín

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za cenné rady a pomoc při zpracování této diplomové práce. Rovněž bych ráda poděkovala doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc., která mě přivedla na myšlenku zpracovat právě toto téma.

Dále bych chtěla poděkovat vedení a pracovníkům Památníku Terezín, jmenovitě jeho řediteli Mgr. Janu Roubínkovi a paní Evě Němcové, za pomoc při získání souhlasu s citacemi z dětských časopisů a také za poskytnutí skenů stránek z časopisu Vedem, použitých v diplomové práci.

V neposlední řadě chci poděkovat celé mé rodině za podporu a trpělivost během celé doby, kdy jsem pracovala na této diplomové práci.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 4. dubna 2018

.....
Bc. Věra Vavrová

Klíčová slova:

Kolektivní výchova, Václav Příhoda, A.S. Makarenko, ghetto Terezín, výchova židovských dětí, výchova *v a pro* společenství, dětské domovy, terezínští vychovatelé, prvky kolektivní výchovy, dětská samospráva, symboly společenské jednoty, společné cíle

Key words:

Collective education, Václav Příhoda, A.S. Makarenko, ghetto Terezín, jewish children education, education *in and for* a community, children's homes, the tutors of Terezín, the elements of a collective education, children self-government, the symbols of social unity, common goals

OBSAH

ÚVOD	7
1. SPOLEČENSKÁ VÝCHOVA V DÍLE V. PŘÍHODY	15
1.1 PROSTŘEDKY SPOLEČENSKÉ VÝCHOVY	18
2. A. S. MAKARENKO A JEHO KOLEKTIVNÍ VÝCHOVA MLÁDEŽE	25
2.1 SYSTÉM PROSTŘEDKŮ KOLEKTIVNÍ VÝCHOVY	28
3. TEREZÍNSKÉ GHETTO	32
4. ŽIDOVSKÁ SAMOSPRÁVA A OTÁZKA VÝCHOVY DĚTÍ V GHETTU	35
4.1 VÝCHOVA <i>V A PRO</i> SPOLEČENSTVÍ	38
5. DĚTSKÉ A MLÁDEŽNICKÉ DOMOVY	40
5.1 HEIM L 417	44
5.2 DOMOV I – REPUBLIKA ŠKID	49
5.2.1 ČASOPIS <i>VEDEM</i>	54
5.3 TEREZÍNŠTÍ VYCHOVATELÉ	57
5.3.1 <i>VALTR EISINGER</i>	59
5.3.2 <i>JOSEF STIASSNY</i>	61
5.3.3 <i>ALFRED HIRSCH</i>	62
5.3.4 <i>FRANTIŠEK MAIER</i>	63
5.3.5 <i>RUDOLF WEIL</i>	65
5.3.6 <i>JIRÍ KÖNIG</i>	67
5.3.7 <i>GERTRUDA SEKANINOVÁ – ČAKRTOVÁ</i>	69
6. PŘÍHODOVSKÉ A MAKARENKOVSKÉ PRVKY V PRÁCI TEREZÍNSKÝCH VYCHOVATELŮ	70
6.1 DĚTSKÉ SAMOSPRÁVY A ZÁJMOVÉ KLUBY	72
6.2 DĚTSKÉ ČASOPISY A PRAVIDELNÁ SHROMÁŽDĚNÍ	76
6.3 SYMBOLY SPOLEČENSKÉ JEDNOTY	79
6.4 KOLEKTIV JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK	81
6.5 VÝZNAM SPOLEČNÉ PRÁCE A CÍLŮ	84
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
PŘÍLOHA	94

ÚVOD

Výchova židovských dětí v terezínském ghettu byla tématem i mé bakalářské práce (*Výchova v terezínském ghettu – na základě analýzy časopisů vydávaných dětmi*), kterou jsem napsala a obhájila v roce 2016. Při jejím zpracování jsem se pochopitelně setkala i s termínem kolektivní výchova. Právě ta se stala v Terezíně základní výchovnou koncepcí, kterou představitelé táborové židovské samosprávy nazvali *výchova v a pro společenství*.

Vychovatelé, pověřeni pedagogickou prací v dětských domovech, zde s úspěchem používali postupy a prostředky, které v mnohém připomínaly praxi pokusných reformních škol z doby příhodovské reformy (30. léta 20. století), a to zejména v oblasti tzv. společenské školy. Mám na mysli následující prvky - dětská samospráva, časopisy, společná shromáždění, kroužky a sportovní týmy, symboly společenské jednoty. Se všemi se setkáme jak v díle V. Příhody, tak i v práci terezínských vychovatelů. Na tuto skutečnost mě upozornila vedoucí mé bakalářské práce, paní docentka Váňová. V konečné verzi bakalářské práce se tato podobnost odrazila pouze ve formě poznámky pod čarou, neboť se přímo nevztahovala k tématu práce. V každém případě se mi zdála velice zajímavým postřehem. Ještě v době, kdy jsem zpracovávala téma bakalářské práce, začala jsem se hlouběji zajímat o Příhodovu ideu společenské školy, abych i pro sebe našla jisté shodné rysy se situací v terezínských dětských domovech.

Při hledání informací, týkajících se kolektivní výchovy, jsem se pochopitelně setkala i s dílem A. S. Makarenka. Výchozí situace vychovatelů v Terezíně byla velmi podobná koloniím pro mládež, které vedl Makarenko. I jejich úkolem bylo vytvořit ze značně nesourodých a náhodně vytvořených skupin dětí fungující kolektivy. To znamená taková společenství, kde existují vztahy vzájemné spolupráce a pomoci. Společenství, jejichž členové jsou ochotni zájmy a prospěch celého kolektivu upřednostnit před vlastním ziskem a dokážou se spojit v činnosti, vedoucí k předem určenému cíli.

V Medynského knize *Anton Semjonovič Makarenko. Jeho život a pedagogická tvorba* je uvedena, jako jeden z principů Makarenkovy práce, jeho idea *výchovy v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem* (Medynskij 1950, str. 57). Její formulace velmi připomíná terezínskou *výchovu v a pro společenství*. Byl to vlastně druhý bod, který Makarenka nějakým způsobem spojoval s terezínskou výchovou. Jako třetí bych uvedla v terezínské praxi užívané postupy, jejichž východiskem byly principy známé i z pedagogiky Makarenkovy (samospráva, výchova společnou prací, pedagogický perspektivismus, veřejné mínění kolektivu). Právě tyto

skutečnosti, spolu s dříve zmíněnou podobností mezi prvky Příhodovy společenské školy a těmi, které lze najít v terezínských dětských domovech, mě přivedly na myšlenku možného vlivu Příhodovy a Makarenkovy pedagogické práce na činnost vychovatelů v Terezíně.

Tato diplomová práce nabízí další pohled na výchovnou činnost v ghettu Terezín v letech 1942 až 1944¹. Zasazuje ji do tehdejšího pedagogického kontextu a to tím, že ukazuje na možný vliv soudobých pokrokových myšlenek V. Příhody a A. S. Makarenka na práci mladých židovských vychovatelů. Oba klasikové pedagogiky se kolektivní výchovou zabývali a jejich myšlenky byly ve své době mezi učitelskou a vychovatelskou veřejností známe a mnohými pedagogy vysoce ceněné. Lze proto předpokládat, že se staly inspirací i pro židovské vychovatele, kteří v terezínském ghettu pracovali s dětmi a mládeží.

V první řadě je třeba vymezit v díle Příhody a Makarenka ty výchovné prostředky či principy, které jsou pro jejich práci charakteristické a přímo se vztahují ke kolektivní výchově dětí a mládeže. V případě V. Příhody se jedná o tzv. prostředky společenské výchovy, jak se s nimi setkáváme v reformních školách z předválečného období (např. dětská samospráva, časopisy, symboly společenské jednoty). U A. S. Makarenka jde o jeho principy kolektivní výchovy, aplikované při práci s bezprizorní mládeží ve 20. letech 20. století na Ukrajině (např. společná práce, systém perspektivních linií, veřejné mínění kolektivu).

Další fází výzkumu je analýza jednotlivých prostředků a principů. Jde o rozbor z hlediska podoby či obsahu prostředku/principu, způsobu jeho použití při výchově a funkce, kterou ve výchovném procesu má.

Základní otázky, na které ve své práci hledám odpověď, jsou tyto tři: 1) Obsahuje výchovná činnost v terezínském ghettu prostředky a principy shodné s těmi, které známe z práce Václava Příhody a Antona Semjonoviče Makarenka? 2) Pokud ano, které to jsou? 3) Lze s jistotou prokázat, že je vychovatelé v Terezíně používali právě podle vzoru Příhody a Makarenka?

Cílem diplomové práce je poukázat na možný vliv pedagogických myšlenek V. Příhody a A. S. Makarenka na práci vychovatelů v terezínském ghettu a tento vliv se pokusit i prokázat.

¹ Toto období je vymezeno založením prvního dětského domova v budově L 417. Od té doby zde začaly vznikat a pracovat dětské kolektivy. Období končí rokem 1944, kdy bylo vypraveno větší množství transportů na východ. V nich odjelo mnoho dětí i vychovatelů. Kolektivy byly oslabeny a jejich činnost upadala. (pozn. aut.)

Práce je rozdělena do šesti hlavních kapitol, některé se dále člení do podkapitol. V první kapitole se zabývám osobností Václava Příhody a jeho myšlenkou společenské výchovy tak, jak ji vypracoval a jak byla zaváděna na pokusných reformních školách ve třicátých letech dvacátého století. Pro úplnost zde uvádím popis všech devíti prostředků, které Příhoda zformuloval na základě své myšlenky tzv. společenské školy. Zahrnuty jsou tedy i ty, se kterými se v terezínských domovech nesetkáváme. V kapitole jsou uvedeny konkrétní příklady použití některých prostředků v pražských reformních školách. Později v textu slouží k porovnání se situací v terezínských dětských domovech.

Podobnou strukturu má i následující kapitola, věnovaná kolektivní výchově, jak se s ní setkáváme v činnosti výchovných kolonií, vedených A. S. Makarenkem. V úvodu kapitoly je opět představena osobnost tohoto sovětského pedagoga a významného představitele kolektivní výchovy.

Ve třetí kapitole se věnuji stručné historii terezínského ghetta. Kapitola přibližuje i dobový kontext a je výchozím bodem pro uvedení do problematiky výchovné práce v židovském ghettu v Terezíně.

Počátky organizované výchovy v ghettu jsou hlavním tématem další kapitoly. V ní představuji činnost židovské samosprávy a Oddělení péče o děti a mládež (Jugendfürsorge). Jejich představitelé sehráli významnou roli ve formování výchovné koncepce v ghettu. Kapitola také popisuje situaci, v jaké žily děti v Terezíně před tím, než zde vznikly první dětské domovy. Samostatná podkapitola je věnována principům tzv. *výchovy v a pro společenství*, což byla výsledná linie organizované výchovy židovských dětí, na které se nakonec shodli všichni představitelé židovské samosprávy.

Následuje poměrně obsáhlá pátá kapitola, která je rozdělena do několika podkapitol. Je věnována dětským a mládežnickým domovům, pro které se v Terezíně používal německý výraz *heimy*. V úvodu přibližuji vnitřní organizaci a personální obsazení domovů a poté následuje přehled všech domovů, které v ghettu existovaly. Nejvíce dostupných informací a dochovaného materiálu se týká prvního z nich, kterým byl chlapecký domov v budově L 417. Právě zde vzniklo pod vedením vychovatelů několik dětských kolektivů, v jejichž činnosti jsou obsaženy důležité prvky kolektivní výchovy, které popisují v prvních dvou kapitolách své práce. Součástí páté kapitoly je i podkapitola, věnovaná několika osobnostem z řad terezínských vychovatelů, bez nichž by koncepce *výchovy v a pro společenství* nemohla být nikdy zrealizována.

Závěrečná kapitola je jádrem celé práce. Právě zde totiž podávám výčet těch prostředků a principů, které ve své pedagogické práci využívali V. Příhoda a A. S. Makarenko a současně

se s nimi setkáváme i při výchovné činnosti terezínských vychovatelů. Jednotlivé podkapitoly postupně popisují dětské samosprávy a zájmové kluby, časopisy a společná shromáždění, symboly společenské jednoty, působení kolektivu jako výchovného prostředku a význam společné práce a cílů. U každého ze jmenovaných prostředků provádím srovnání mezi podobou, s jakou se setkáváme u Příhody nebo Makarenka a podobou, kterou známe z dochovaných materiálů, které nám přináší informace o kolektivní výchově v terezínském ghettu.

Závěr práce je shrnutím získaných poznatků o tom, jak vypadala práce vychovatelů v Terezíně a s jakými prostředky se zde pracovalo při výchově židovských dětí. Obsahuje rovněž i odpovědi na tři základní otázky, položené v úvodu práce: 1) Obsahuje výchovná činnost v terezínském ghettu prostředky a principy shodné s těmi, které známe z práce Václava Příhody a Antona Semjonoviče Makarenka? 2) Pokud ano, které to jsou? 3) Lze s jistotou prokázat, že je vychovatelé v Terezíně používali právě podle vzoru Příhody a Makarenka?

Metodologie:

První etapou mé výzkumné práce byla **heuristika**. Byla pro mne nezbytným předpokladem další práce. Potřebovala jsem získat co nejvíce dostupných informací, které by mi pomohly hledat odpovědi na položené otázky a dovedly mne k cíli mého výzkumu. Nebo alespoň co nejbližší k němu.

Hlavním zdrojem informací, které jsem potřebovala pro tuto práci, byly písemné prameny. Vzhledem k tomu, že zvolené téma zahrnovalo tři okruhy sběru informací – a) dílo Václava Příhody, b) dílo Antona Semjonoviče Makarenka, c) práce vychovatelů v terezínském ghettu – jednalo se o poměrně velké množství písemného materiálu k prostudování.

Použité písemné prameny lze rozdělit do dvou kategorií. Jedná se o prameny primární a prameny sekundární, dále členěné na prameny literární a institucionální povahy.

Primární prameny:

Primární prameny literární – dílo V. Příhody – Pro pochopení podstaty Příhodovy společenské výchovy a osvojení si principů jednotlivých prostředků Příhodou navržených, je nezbytné seznámit se s vybranými kapitolami jeho knih *Idea školy druhého stupně* a *Racionalisace školství*. Jsou to autorova základní díla, pojednávající mimo jiné i o otázkách tzv. školy společenské.

Primární prameny institucionální povahy - Detailní rozbor s konkrétními příklady realizace Příhodových myšlenek ve vybraných reformních školách přináší *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR*, od autorek R. Váňové a D. Nejedlé. Tento soubor vybraných ukázek z dobových dokumentů byl pro mne opravdu přínosným zdrojem informací.

Z dalších primárních zdrojů zmíním ještě některá z čísel časopisu *Školské reformy* (1935/36, 1937/38). Jedná se o dobové periodikum s příspěvky pedagogů, kteří pracovali v reformních školách, dále *Věstník pedagogický* z roku 1935 a kroniky některých bývalých reformních škol.

Primární prameny literární – dílo A. S. Makarenka – Zde je situace poněkud problematická. Většina zdrojové literatury jsou díla autorů, kteří se osobou a tvorbou ASM zabývali, ovšem to se jedná o prameny sekundární. *Pedagogická poéma*, která je beletristickým zpracováním osudů kolonie Gorkého je, pokud zvažujeme její vědeckou hodnotu, dílem rozporuplným. Sám autor nechává své čtenáře v nejistotě, do jaké míry ji lze brát jako metodiku kolektivní výchovy. Svoje dílo považuje hlavně za beletrii, jejíž autor má právo na jistou dávku fantazírování (Pecha 1999, str. 62).

Primární prameny literární – výchova v terezínském ghettu – Sem zařazuji dochovaná čísla dětského časopisu *Vedem*, která jsou dostupná na webových stránkách pod adresou <http://www.terezinskastafeta.cz>. Jsou autentickým dobovým dokumentem, který vznikl přímo v terezínském ghettu a vypovídá mnohé o povaze zdejší výchovné činnosti. Pro účely této práce je důležité, že časopisy obsahují úvodníky, napsané židovskými vychovateli a také některé články dětských autorů. V nich je zachycen život dětí, práce jejich kolektivů, záznamy o zájmové činnosti a další údaje, které ilustrují povahu výchovné práce a vyjadřují pedagogické myšlenky vychovatelů. Pokud jde o věrohodnost výpovědí, hodnotím ji jako poměrně vysokou, alespoň pokud jde o okruh informací, potřebných pro moji práci. Jedná se o popisy událostí (vyhlášení samosprávy a republiky Škid), doslovné znění hesla domova I (v textu je přesně citováno), vyjádření osobních postojů a myšlenek vychovatelů (význam práce, podstata kolektivu) apod.

Primární prameny osobní a institucionální povahy - Dalším užitečným zdrojem informací byla některá z vydání sborníku *Terezínské listy*, který pravidelně vydává Památník Terezín. Vzhledem k tomu, že jsou zde publikovány i vzpomínky pamětníků, kteří své dětství prožili v terezínském ghettu, zařadila bych je rovněž mezi prameny primární. Ovšem s ohledem na časový odstup mezi popisovanou dobou a dobou vzniku publikovaného článku je

pravděpodobné, že informace nemusí být zcela přesné. To ovšem nijak nesnižuje jejich význam. Pro účely této práce není podstatné, jakou barvu měl ústřední symbol na znaku toho kterého domova, jako spíš fakt, že takový znak vůbec existoval.

Ucelený obraz o výchově v Terezíně podává i ročenka nadace Tereziánská iniciativa z roku 1998, s titulem *Tereziánské studie a dokumenty* (Kárný, Kárná, Lorencová). Publikace obsahuje zprávy vychovatelů a představitelů židovské samosprávy, které vznikly v Terezíně u příležitosti prvního výročí existence dětských domovů v objektu L 417. V příspěvcích je zdokumentována práce vychovatelů, aktivity dětských kolektivů a hlavně jsou zde konkrétní příklady v praxi použitých prostředků a postupů kolektivní výchovy. Autoři se snažili o co největší objektivitu, i když se jednalo o jedince s rozdílným ideologickým zaměřením. Pro moji práci jsou opět důležitější fakta dokumentující výskyt konkrétních prostředků kolektivní výchovy, a ne skutečnost, zda byla práce dětí vedena ve skautském, nebo sionistickém duchu.

Sekundární prameny:

Sekundární prameny literární – dílo V. Příhody – Díla autorů, kteří život a dílo V. Příhody mapují (Váňová, Cipro), mi sloužila k dotvoření dobového rámce a získání celkového náhledu na práci tohoto pedagoga. Jedná se o autory, kteří jsou uznávanými znalci příhodovské tematiky. Věrohodnost obsahu je tímto dostatečně zaručena.

Sekundární prameny literární – dílo A. S. Makarenka – Zde pro mě byly významným zdrojem poznatků o pedagogickém myšlení sovětského klasika kolektivní výchovy práce Pechy a Medynského. Oba autoři vychází z Makarenkova díla, na něž v textu odkazují a v interpretaci uvedených výchovných principů se shodují, proto jejich monografie považuji za spolehlivý informační zdroj pro tuto práci.

Sekundární prameny literární – výchova v tereziánském ghettu – Pro zasazení tereziánské výchovné koncepce do dobového rámce bylo nezbytné věnovat část diplomové práce i historii vzniku ghetta, práci židovské samosprávy a okolnostem vytvoření organizovaného systému výchovy v Terezíně. Literatury s touto tematikou je celá řada. Zvolila jsem autory, přesněji řečeno autorky, s jejichž prací jsem se seznámila již v průběhu psaní bakalářské práce. Jsou odbornicemi na otázky spojené s historií ghetta Terezín a života židovských dětí – Chládková, Kasperová, Makarova.

Nyní se budu věnovat způsobu práce s prameny. V tomto výzkumu jsem využila kombinaci známých metod práce s prameny, a to metodu přímou, nepřímou a komparativní.

Podstatou přímé metody je získání požadovaných informací prostřednictvím studia pramenů, a to jak primárních, tak sekundárních. Vždy jsem čerpala údaje z více různých zdrojů, abych při jejich porovnání mohla v rámci kritiky pramenů vyloučit případné faktické nesrovnalosti. Tím je zajištěna co nejvyšší míra věrohodnosti získaných informací. Tímto způsobem jsem vyhledávala příklady prostředků a principů kolektivní výchovy, jejich funkce a způsoby užití u Příhody, Makarenka a následně i v práci terezínských vychovatelů.

Zjištěné informace jsem později použila ve fázi komparativní, kdy jsem porovnávala původní koncepce Příhody a Makarenka s tím, jak s danými prostředky pracovali vychovatelé v Terezíně. Zaměřila jsem se na stránku formální, obsahovou a funkční (jaký význam ten který prvek ve výchově měl). Výsledkem porovnání vybraných prostředků a principů kolektivní výchovy bylo zjištění, že některé posuzované prvky terezínské kolektivní výchovy jsou značně podobné těm, které nacházíme v příhodovské či makarenkovské pedagogice. Tato skutečnost byla pro další část výzkumu důležitá. Byla východiskem při hledání odpovědi na třetí výzkumnou otázku: „*Lze s jistotou prokázat, že je (rozumějme prostředky a principy kolektivní výchovy, pozn. aut.) vychovatelé v Terezíně používali právě podle vzoru Příhody a Makarenka?*“

Žádný z pramenů, které jsem použila, se touto konkrétní problematikou nezabývá. Proto jsem v této fázi postupovala metodou nepřímou² v kombinaci s převážně deduktivním přístupem³:

Výsledky, ke kterým jsem v průběhu celé výzkumné činnosti došla, jsou obsahem závěrečné části diplomové práce. V ní předkládám odpovědi na výzkumné otázky. Jsou podloženy odkazy na text práce, ve kterém jsou zpracovány údaje z prostudovaných literárních pramenů.

² „*Nepřímá metoda pomáhá historikovi vpřed k určení historického faktu rozmanitými cestami. Pokud se nedochoval pramen, který by přímo odpověděl na otázku, která nás zajímá, můžeme užít pramene o obdobné složce historické zkušenosti, tedy prameny, které mohou podat svědectví o analogických vztazích, postojích apod.... Můžeme využít znalostí, které máme o dílčí charakteristice obecnějších vztahů....*“ (Hroch 1985, str. 205)

³ „*Deduktivní metoda ... Má svoji specifickou významnou úlohu zejména tam, kde chceme určit souvislosti, které nelze vyčíst přímo z pramenů...*“ (Hroch 1985, str. 203)

Po úvodním seznámení s obsahem, cíli a metodologií předkládané diplomové práce, přejdeme k samotnému textu. První kapitola čtenáře seznámí s hlavními rysy myšlenky tzv. společenské školy. Tento termín je součástí školské reformy, která silně ovlivnila podobu našeho prvorepublikového školství. Jejím autorem byl docent Václav Příhoda.

1. SPOLEČENSKÁ VÝCHOVA V DÍLE V. PŘÍHODY

Dříve, než se začnu zabývat otázkou kolektivní výchovy, jak ji ve svém díle nastínil Václav Příhoda, nezaškodí připomenout několika řádky dobový kontext.

Československé prvorepublikové školství bylo ve své době terčem častých kritik ze strany odborné veřejnosti. Ostré hlasy, které volaly po reformě školského systému, byly samozřejmě ovlivněny i světovým reformním hnutím. Jeho myšlenky nebyly československým pedagogům neznámé. Jedním z nejostřejších kritiků tehdejší školy byl docent **Václav Příhoda** (1889 – 1979, viz příloha str. 102), který v té době působil na Filozofické fakultě UK v Praze. Stávající školský systém byl, podle jeho slov, nedemokratický, neboť neumožňoval získat vyšší vzdělání dětem ze všech sociálních vrstev, ale znevýhodňoval děti z nemajetných rodin. Svá tvrzení dokládal Příhoda statistickými údaji o počtech a sociálním původu mládeže, studující na středních školách. Cílem jeho reformního úsilí měla být škola prvního a zejména druhého stupně, kterou by prošla celá dětská populace. Individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky by byly zohledňovány v rámci tzv. vnitřní diferenciaci, a to volbou studijních větví (technická a humanitní) a volitelných předmětů. Příhodovy reformní návrhy byly bezesporu inspirovány jeho studijními pobyty, při kterých měl možnost pracovat přímo v centru reformního dění.

Počátkem dvacátých let podnikl Příhoda dvě cesty do Spojených států amerických, kde studoval a také spolupracoval s předními představiteli pragmatické pedagogiky – **Johnem Deweyem** a **Edwardem Lee Thorndikem**⁴. Získané zkušenosti po svém návratu do vlasti tvořivě využíval při vlastní pedagogické činnosti na reformních pokusných školách v Nuslích, Humpolci a ve Zlíně.

Své pedagogické názory a zejména myšlenku jednotné, vnitřně diferencované školy zveřejňoval Příhoda v odborných člancích (např. časopis *Školské reformy*). V roce 1928 na toto téma přednesl referát v Reformní komisi ŠVSP (Škola vysokých studií pedagogických), jejímž předsedou byl na podzim téhož roku jmenován.

⁴ V. Příhoda odjel v roce 1922 do Chicaga, kde vyučoval na střední škole a současně studoval na univerzitě experimentální metody v pedagogice a psychologii. Po krátkém návratu do vlasti vycestoval opět do USA. V roce 1926 se zapsal na kolumbijskou univerzitu. Zde se setkal s J. Deweyem a E. L. Thorndikem. (Váňová, Rýdl, Valenta 1992)

Již jsem ve stručnosti zmínila, co bylo podstatou příhodovské reformy, přesněji řečeno té části, která se týkala vnitřního uspořádání škol, tedy vnitřní diferenciaci (viz str. 8 - 9).

Pro účely této práce je však podstatný jiný aspekt Příhodovy vnitřní reformy, než je individualizace a diferenciaci ve výuce a tím je jeho myšlenka „**společenské školy**“. Zde je na místě citovat Příhodu samotného: „...*Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.*“ (Váňová, Rýdl, Valenta 1992, str. 145). Vzhledem k tomu, že vyučování mělo být záležitostí individuální, odrážející schopnosti a zájmy každého žáka v oblasti vzdělávání, bylo zapotřebí na druhou stranu podpořit a rozvíjet sociální vztahy mezi dětmi, budovat fungující kolektivy, neopomíjet socializační úlohu školy. K tomu měla právě sloužit Příhodova „společenská škola“.

V jeho pojetí byla škola totiž také významným místem, kde probíhá socializace, důležitá pro budoucí začlenění nové generace do světa dospělých. Právě Příhodou navržená jednotná škola a zejména její druhý stupeň - **komenium** (žáci ve věku 11 – 14 let), měla být institucí, která svým sociálním složením vytváří obraz reálné společnosti. Měly ji navštěvovat děti ze všech sociálních vrstev, různého původu, nadání a zájmů, chlapci společně s dívkami v koedukovaných třídách.

Rozmanité složení třídních kolektivů je z výchovného hlediska obrovskou výhodou. Dochází zde k vzájemnému obohacování, každý člen přináší do společenství svoje osobité názory, nápady, ze svého rodinného prostředí sem vnáší různé tradice a zvyky. V takto pestrých společenstvích pochopitelně dochází k vzájemným interakcím mezi jejich členy. Každý jednotlivý čin vyvolá určitou reakci, vždy ovlivněnou individuálními osobnostními rysy jedince. Reakce okolí je pro jedince významným ukazatelem vhodnosti, či nevhodnosti jeho chování, vypovídá o jeho postavení v kolektivu. Na základě reakce může jedinec své chování změnit, měl by se do určité míry přizpůsobit tlaku kolektivu, pokud chce být ostatními kladně přijímán. Ukázněné chování bylo pro Příhodu součástí školního života. Rozhodně nebyl zastáncem příliš liberální výchovy, založené na přehnaném důrazu na individualitu dítěte a její zachování za každou cenu (Příhoda 1945, str. 27 – 29).

Ačkoliv byl školní kolektiv jako výchovný prostředek pro Příhodu důležitý, rozhodně nepodceňoval úlohu učitele. Naopak, právě ve věku pubescentním, tedy věku žáků druhého stupně, je zapotřebí dobré pedagogické vedení. Děti, které mají v tomto období tendenci se spíše izolovat, případně si vzájemně ubližovat (věk protisociálních tendencí), mají být vedeny k tomu, aby dokázaly spolupracovat a podřídit se kolektivním zájmům a vedení učitele (Příhoda 1945, str. 30 – 31).

Úlohou společenské školy však nemělo být vynucování kázně a poslušnosti pomocí kázeňských prostředků, ale vytvoření takového prostředí, které by žáky motivovalo k sebekázni a dobrovolné práci pro kolektiv.

Příhoda si byl vědom toho, že vzájemné spolupráce žáků se dá docílit pouze za předpokladu, že celý kolektiv sdílí společné cíle a ideály a věnuje se nějaké konkrétní společné činnosti. Za tímto účelem vypracoval seznam devíti **výchovných prostředků**, vhodných pro dosažení cíle společenské školy. Tím byla výchova aktivních a zodpovědných občanů moderní demokratické společnosti, schopných vzájemné tolerance, pomoci a spolupráce.

S většinou těchto prostředků se můžeme setkat v různé podobě i v dnešních školách, od školy mateřské až po školy střední. Jsou to:

- žakovská samospráva
- školní kluby
- školní časopis
- žakovská shromáždění
- kampaně (výchovné týdny)
- společné stravování
- symboly společenské jednoty
- sportovní družstva a týmy
- spolky bývalých spolužáků

(Příhoda 1930, Váňová, Nejedlá 1995)

V následující podkapitole se s podstatou a funkcí jednotlivých prostředků společenské výchovy seznámíme.

1.1 PROSTŘEDKY SPOLEČENSKÉ VÝCHOVY

Hlavním výchovným prostředkem Příhodovy společenské školy byla žakovská samospráva, která plně odpovídala představě o demokratické instituci ve školním prostředí. Jejím prostřednictvím měli žáci možnost podílet se na celkovém chodu školy, stejně jako se dospělí volení zástupci občanů podílí na řízení společnosti.

Při práci v rámci samosprávy se žáci měli naučit přebírat zodpovědnost za žakovské záležitosti a jejich vyřizování, ale i pracovat společně pro rozvoj celé školy. Vzájemná spolupráce byla důležitým předpokladem fungování samosprávy. Nebylo zde místo pro individuální zájmy a prospěch jednotlivce. Mládež si rovněž osvojovala dovednosti spojené s veřejným vystupováním před větším množstvím lidí. S tím souviselo umění samostatného a kultivovaného slovního projevu i péče o zevnějšek. Mladí členové žakovské samosprávy úzce spolupracovali také s pedagogy, kteří působili jako jejich poradci i s vedením školy. Pro své spolužáky měli být vzorem v chování, v péči o vzhled a dodržování pravidel a pořádku. Funkce v samosprávě byla vyznamenáním, výrazem důvěry v mladého člověka, kterou se její nositel snažil nezklamat.

Členové samosprávy cítili hrdost na svoje postavení. Ostatní žáci školy mohli díky svým zástupcům získat pocit přináležitosti ke kolektivu celé školy. Škola pro děti neměla být pouze institucí, kam musí denně docházet a kde získávají nové poznatky, ale i místem setkávání s vrstevníky i dospělými. V přátelské a příjemné atmosféře zde měly prožívat svoje dětství, měly se zde cítit dobře a bezpečně. Stala se zmenšeným obrazem vnějšího světa dospělých, přípravou na život, který neznamena pouze bezstarostné radosti, ale i povinnosti a zodpovědnost.

Cílem Příhodovy společenské školy bylo zapojit co nejvíce žáků do práce ve prospěch celoškolského společenství. Proto byl systém žakovské samosprávy velmi členitý a existovalo v něm mnoho různých funkcí. Každá třída tvořila samosprávný celek. Ten si volil vlastní představenstvo, v jehož čele stál starosta třídy spolu s místostarostou. Dalšími funkcionáři třídní samosprávy byli:

důvěrníci – jejich úkolem bylo tlumočit předsednictvu problémy, přání a návrhy žáků třídy
zapisovatel

pokladník

redaktor – měl na starost příspěvky žáků (články, hry a kvízy, ilustrace) do školního časopisu

kolportér – zajišťoval distribuci školního časopisu mezi žáky a vybíral peníze za prodej jednotlivých vydání

Nadřazeným orgánem byla školní žákovská samospráva, která byla volena na schůzi třídních funkcionářů. V jejím předsednictvu pracovali žáci ve stejných funkcích, které jsem zmínila v souvislosti s třídními samosprávami. Další žáci se mohli stát členy výboru samosprávy, a to na následujících pozicích:

průkopníci – byli to nevolení dobrovolníci, kteří pomáhali ostatním členům výboru, zejména důvěrníkům

řečníci – tito žáci měli za úkol hovořit při shromážděních a kampaních (viz str. 21)

důvěrníci – jejich úkolem bylo tlumočit přání, návrhy a problémy žáků školy předsednictvu, jehož členové vše potom projednávali s vedením školy.

Ve školní samosprávě byli zastoupeni i členové pedagogického sboru, a to ve funkcích poradců, kteří působili v případě závažných problémových situací, které samotní žáci nebyli schopni vyřešit. Výše zmíněná organizační struktura samosprávy je tzv. Michelským typem (název podle jedné z pokusných reformních škol v Praze). Druhým typem byla samospráva Nuselského typu, která byla ve své práci rychlejší a pružnější, protože problémy a podněty se řešily rovnou na úrovni školní samosprávy. V tomto typu nepracovala třídní samospráva. Z jednotlivých tříd byli pouze voleni dva důvěrníci (vždy jedna dívka a jeden chlapec), kteří třídu zastupovali ve výboru školy a ze kterých byli voleni funkcionáři předsednictva školní samosprávy (Váňová, Nejedlá 1995, str. 59 - 67).

Pro podporu mimoškolní zájmové činnosti mládeže byly ve školách zřizovány kluby, sdružující žáky se stejnými zájmy. Orientovány byly buď podle jednotlivých předmětů, např. klub literární, dějepisný a výtvarný, nebo na základě konkrétních zálib. Žáci mohli navštěvovat třeba klub pěvecký, recitační, dramatický, zahradnický či sportovní. Společně se zde mohli věnovat své oblíbené činnosti, vyměňovat si zkušenosti a poznatky se svými vrstevníky. Navazovala se zde přátelství na základě stejných zájmů, žáci se poznávali z jiné stránky a v jiných situacích, než při pobytu ve třídách během vyučování a o přestávkách. Členové klubu se pravidelně setkávali v předem stanovenou dobu pod vedením některého z učitelů. K činnosti klubů patřilo i pořádání přednášek, návštěvy výstav a muzeí, exkurze a výlety (Příhoda 1930, str. 390 – 391).

Velmi důležitým prvkem společenské výchovy byl školní časopis. Stal se významným spojovacím článkem mezi všemi žáky ve škole. Časopis byl jednak autentickým obrazem života každé školy, ale také společným projektem celého školního společenství. Na vzniku každého čísla se podíleli žáci, kteří psali příspěvky, kreslili ilustrace, zabezpečovali distribuci mezi čtenáře. Redakční rada, jejímž členem byl vždy i někdo z učitelů, se pravidelně scházela a projednávala podobu časopisu. Na jeho stránkách svoji činnost představovaly i žákovské

zájmové kluby a pochopitelně zde byly i příspěvky, týkající se žákovských shromáždění a kampaní (viz str. 20 – 21).

Prostřednictvím časopisu se také řešily případné problémy, které se ve škole vyskytly. Měl tedy i funkci výchovnou. Autoři článků na své vrstevníky apelovali např. v oblasti dodržování osobní hygieny a pořádku ve třídách a na chodbách, nebo v otázkách slušného chování a mezilidských vztahů.

Příspěvatelé museli dodržovat určené termíny pro odevzdání svých článků tak, aby nové číslo časopisu mohlo vyjít včas. Učili se tak zodpovědnosti při plnění svěřeného úkolu i zodpovědnosti vůči celému kolektivu.

Kompenzací individualizace, která byla základem příhodovské reformy školního vyučování a rozdělovala žáky do mnoha různých skupin, se stala **žákovská shromáždění**⁵ jako výraz školní pospolitosti. Na shromážděních se pravidelně setkávali všichni žáci i učitelé celé školy dohromady. Nešlo pouze o setkání za účelem zábavy a společného trávení času. Shromáždění měla kromě společenského významu i výchovný charakter. Oficiálně byla součástí nově zavedeného vyučovacího předmětu Občanská nauka. Podmínkou však bylo, že všechna shromáždění musí mít jasně stanovený výchovný cíl, aby se nezměnila v pouhé předvádění žákovských produkcí, jako je např. tanec, zpěv, scénky.

Základem každého shromáždění bylo v první řadě stanovení hesla, které určovalo tematické zaměření celého programu. Výběr hesla prováděla žákovská samospráva, někdy za pomoci učitelů, podle aktuálních potřeb školy. Pokud tedy docházelo opakovaně k častému znečišťování školních chodeb a tříd, bylo kupříkladu vyhlášeno heslo – „Čistota tříd a chodeb“.

Jak můžeme vidět z následujících příkladů, témata shromáždění byla opravdu rozmanitá, jak výchovná, tak i naučná: *Pečujeme o zdraví, Jak se chovám při jídle, Pořádek doma i ve škole, Vánoce – svátky lásky*. Všechny části programu se musely k vyhlášenému tématu vztahovat. Cílem totiž bylo upevnit v žácích žádoucí návyky a naopak se snažit odstranit případné zlovyky. Toho mělo být docíleno neustálým opakováním správných zásad a pravidel chování během celého shromáždění.

⁵ Detailní popis shromáždění na téma „Jak se oblékati“ lze nalézt v časopise Školské reformy 1935/1936. Autorem je Vilém Nový, učitel Pokusné reformní školy v Praze – Hostivaři (pozn. aut.).

Organizací shromáždění byla vždy pověřena jedna třída, pochopitelně v součinnosti s třídním učitelem. Žáci vystupovali v rolích průvodců programem a vybraný žák celou akci zahájil slavnostním proslovem. Následoval slib, který za všechny přítomné žáky přednesl starosta školy (jeden ze žáků). Žáci se tím zavazovali dodržovat pravidla, související s tématem shromáždění.

Program byl sestaven z příspěvků žáků různých tříd, kteří si připravili a společně nacvičili písni, recitaci, scénky, divadelní představení nebo soutěže. Celé shromáždění bylo zakončeno společným zpěvem školní hymny.

Na školní shromáždění plynule navazovaly **výchovné týdny**, nazvané **kampaně**. Trvaly jeden až dva týdny a tematicky byly pokračováním shromáždění. Za tímto účelem byly třídy i chodby školy vyzdobeny vyhláškami, hesly a plakáty, které žákům připomínaly, co a jak správně dělat a čeho se naopak v chování vyvarovat, a to v souladu se zásadami vyhlášeného tématu. Autory byli pochopitelně opět samotní žáci. Po skončení kampaně proběhlo vyhodnocení výchovného dopadu celé akce a vyhlášovalo se nové téma pro další shromáždění a kampaň.

Novinkou, zaváděnou na pokusných školách v době příhodovské reformy, bylo **společné stravování mládeže**. Stávající školní budovy neměly pro tento účel potřebné vybavení, nebyly zde školní kuchyně ani jídelny. Otázka stravování mládeže se řešila za pomoci různých spolků nebo městských orgánů.

Z kroniky Pokusné reformní školy v Hostivaři se v zápisu ze školního roku 1930/1931 dozvídáme, že za přispění spolku nazvaného *Ochrana matek a dětí* dostávali zdejší žáci k dopolední přesnídávce placené mléko a pečivo. V případě dětí nemajetných rodičů byla tato služba zcela zdarma (www.zshostivar.cz/kronika/1930-31.pdf). Tak bylo zajištěno, aby všechny děti během pobytu ve škole měly možnost alespoň minimálního přísunu potravy.

Obědy pro školní mládež v době příhodovské reformy nemohly být poskytovány v takovém rozsahu, jako je tomu v dnešních školách, jednalo se spíše o záležitost charitativní, která měla pomáhat dětem ze sociálně slabých rodin. Hostivařská kronika přináší informace o tom, že z rozhodnutí Sociální péče hlavního města Prahy bylo zajištěno bezplatné vydávání obědů pro 23 dětí. Vzhledem k tomu, že škola ještě neměla vybudovanou kuchyni, bylo jídlo připravováno v bytě školnice (www.zshostivar.cz/kronika/1929-30.pdf).

Příhodova myšlenka společného stravování školní mládeže směřovala hned do několika oblastí. První z nich bylo zajištění správné výživy s ohledem na věkové požadavky dětí a na jejich zdravotní stav. Byla tedy součástí zdravotní výchovy. Do budoucna se počítalo i s možností různých dietních opatření pro některé nemocné děti.

Možnost společného stravování pod dohledem pedagogů však dávala také prostor pro výchovu ke správnému chování při jídle a kultuře stolování, které rovněž patří ke společenské výchově.

Dostávám se k dalšímu podstatnému prvku společenské výchovy, kterým jsou vnější **symboly společenské jednoty**. Mezi ně patřily jméno školy, školní hymna, vlajka, školní pozdrav, heslo školy (Příhoda 1930, str. 399 – 400).

Každé společenství, každá skupina lidí, jejíž členové jsou spojeni vzájemnými vztahy a mají nějaký společný úkol a cíl, má potřebu svoji jednotnost a jedinečnost vyjádřit i určitými navenek viditelnými symboly. Ty je odlišují od ostatních podobných seskupení. V případě reformních škol se jednalo zejména o školní hymnu a vlajku, případně o typický školní pozdrav nebo heslo školy. Všechny tyto prvky se velice dobře hodí pro vyjádření jednoty celého společenství. Lze jimi i poukázat na zaměření, poslání a hlavní myšlenku každé konkrétní školy, na cíle daného společenství a tím zdůraznit jeho jedinečnost a originalitu.

Všechny školní symboly byly výsledkem společné práce celého kolektivu. Každý žák měl možnost stát se jejich tvůrcem, nebo alespoň spolutvůrcem, protože se vypisovaly soutěže o nejlepší návrh, který potom reprezentoval školu navenek.

Vlajky byly vyvěšovány během společných shromáždění, při školních sportovních a jiných akcích, byly slavnostně vynášeny při výletech. Při stejných příležitostech zpívali žáci i pedagogové také školní hymnu, která byla hrdým vyjádřením sounáležitosti a jednoty všech členů školního společenství. Zaznívaly v ní i hlavní myšlenky filozofie dané školy (Příhoda 1930, str. 399 – 400, Váňová, Nejedlá 1995, str. 82)). Jako příklad uvádím název hymny Pokusné reformní školy v Praze Hostivaři *Hostivař nás všechny pojí* (Školské reformy 1935/36). To samé platí i pro školní hesla a pozdravy. I ony vznikly jako výsledek společné práce žáků téže školy a byly něčím, co jim bylo společné a bylo pro ně charakteristické.

Nelze předpokládat, že by společná činnost, související s tvorbou symbolů společenské jednoty, oslovila a uchvátila úplně všechny žáky. Avšak možnost ukázat na veřejnosti svoje schopnosti v některém sportovním odvětví mohla být velmi silnou motivací pro některé, jinak nepříliš aktivní, jedince. S tím souvisí i další z Příhodových prostředků společenské výchovy a tím je utváření **školních sportovních družstev**.

Pro žáky, kteří stáli stranou školního dění a nevynikali v žádném z předmětů, to byla možnost, jak se zapojit do kolektivní činnosti školy a stát se součástí školního společenství. Pedagogové mohli vhodným a motivujícím způsobem využít přirozenou dětskou touhu po soutěžení. Ta navíc stmelovala všechny členy družstva a byla hnací silou pro jejich výkon.

Podpora fanoušků z řad ostatních žáků a učitelů posilovala v soutěžících pocit příslušnosti ke školnímu celku, který reprezentovali a tím i zodpovědnost za co nejlepší předvedený výkon.

U žáků, kteří reprezentovali školu na některé sportovní soutěži, docházelo ke zvyšování vlastního sebevědomí a posilování víry ve své schopnosti. Navíc si uvědomovali, že jsou potřebnou součástí celoškolního společenství, a že svým podílem mohou přispět k věhlasu a dobrému jménu své školy (Příhoda 1930, str. 400).

Výčet prostředků společenské výchovy doplním pro úplnost ještě zmínkou o **spolcích bývalých žáků**, i když pro potřeby této práce jde o informaci nadbytečnou, neboť tento prvek se v podmínkách terezínského ghetta nevyskytoval a v dalším textu tedy o něm již nebude zmínka.

Cílem Příhodovy reformy nebylo vytvoření izolovaných školních komunit, které by žily svým vlastním životem odtrženy od vnějšího světa, od svého nejbližšího okolí. Jedním z prostředků, jak propojit společenský život školy se životem mimo školní budovu, bylo i udržování styků s bývalými žáky. To se dělo jednak prostřednictvím jejich návštěv ve škole, formou pomoci při některých akcích, nebo přímou účastí na žakovských shromážděních. Zde mohli absolventi školy z titulu své funkce přednést příspěvek, týkající se aktuálního tématu příslušného měsíce (např. lékař promluvil o nutnosti otužování a osobní hygieny v rámci tématu „Zdravý způsob života“).

Pro žáky mohlo být setkání s lidmi, kteří v minulosti navštěvovali stejnou školu, a kteří pak ve svém životě něčeho dosáhli, významnou inspirací pro zvýšení úsilí při studiu, podnětem pro zamyšlení o vlastní budoucnosti. V každém případě však představovalo příklad kontinuity lidského života, jehož součástí je i školní vzdělávání, které začíná právě ve škole základní.

Jak bude patrné z textu následující kapitoly, některé prvky společenské (v Makarenkově pojetí *kolektivní*) výchovy se u obou autorů shodují (samospráva, časopisy, zájmové kroužky, sportovní oddíly, myšlenka společné práce se společným cílem coby prvku, stmelujícího kolektiv, zodpovědnost vůči kolektivu, vlajka jako symbol společenské jednoty).

Z časového hlediska spadá Makarenkova výchovná činnost do období před příhodovskou reformou, je tedy možné, že se Příhoda sám nechal inspirovat i Makarenkovým dílem. Ve své knize *Idea školy druhého stupně*, v části pojednávající o důležitosti kolektivního vlivu při výchově mládeže, najdeme jeho poznámku, že v oblasti kolektivní výchovy, která má formovat člověka pro život ve společnosti, „došla nejdále škola sovětská“ (Příhoda 1945, str. 27). Svědčí to o tom, že principy sovětské kolektivní výchovy mu nebyly cizí. A ačkoliv měla část tehdejší pedagogické veřejnosti na Makarenkův výchovný systém názory značně kritické,

výsledky jeho činnosti byly velice přesvědčivé a jeho dílo se stalo v oblasti kolektivní výchovy světově uznávaným.

2. A. S. MAKARENKO A JEHO KOLEKTIVNÍ VÝCHOVA MLÁDEŽE

Když byl v roce 1920 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939, viz příloha str. 102) vyzván, aby nedaleko od Poltavy na Ukrajině zřídil a vedl kolonii pro mladistvé delikventy a bezprizorní mládež, nikdo, ani on sám, netušil, jak náročný to bude úkol a jaké unikátní zařízení z něj nakonec vznikne. S podobnou činností neměl Makarenko v té době žádné zkušenosti. Za sebou měl asi patnáct let praxe jako učitel na škole, kterou navštěvovaly děti železničářů. Později se dokonce stal ředitelem vyšší národní školy (Medynskij 1950).

Už tehdy se projevil jako nadaný organizátor života a volného času mládeže. Kromě vzdělání jeho svěřenců pro něj byla důležitá i myšlenka vytvoření stabilního a fungujícího dětského kolektivu. Proto pořádal ve školách, někdy i za spoluúčasti rodičů, různé aktivity, jako například školní oslavy, žákovské tábory, nebo zemědělskou práci mimo areál školy. Rád chodil s dětmi na výlety, a protože byl silně umělecky založený, stál u zrodu školního dechového orchestru a se svými žáky pravidelně nacvičoval i divadelní představení, scénky a recitační pásma (Medynskij 1950, Pecha 1999).

Již během této pedagogické činnosti si uvědomil, jak je pevný dětský kolektiv důležitý pro školní práci a pro výchovu. Povšiml si vlivu, který mají vzájemné vztahy mezi členy na celkové fungování kolektivu. Vnímal i regulační mechanismy, které uvnitř kolektivu existují. Reagují na nesprávné chování jedince a dokážou je i usměrňovat. Správně pracující kolektiv své členy sám vychovává. Ve své praktické pedagogice kladl Makarenko velký důraz na kázeň a přísné dodržování daných pravidel. To však bylo v rozporu s tehdy moderní a mezi pedagogickou veřejností rozšířenou myšlenkou tzv. volné výchovy, která naopak hlásala odstranění jakýchkoliv omezujících faktorů při výchově dítěte a na kázeň se dívala jako na zbytečný a škodlivý přežitek (Pecha 1968, str. 86). Z toho důvodu se Makarenko velmi často dostával do sporů s představiteli sovětského lidového vzdělání, kteří jeho metody odmítali i přesto, že právě při výchově problémové mládeže s nimi dosahoval mimořádných úspěchů.

Oproti situaci, ve které Václav Příhoda koncipoval svoji společenskou výchovu, směřující k populaci školní mládeže, byly podmínky pro Makarenkovo výchovné působení mnohem složitější. Do jeho péče přicházeli chlapci a dívky většinou přímo z ulice. Byli to sirotkové bez rodiny, kteří ztratili své blízké za první světové války, nebo v průběhu revoluce. Navykli si žít podle zákonů ulice a jejich obživou byly krádeže, loupeže, prostituce a dokonce i vraždy. Neuznávali žádnou autoritu kromě tvrdých pěstí a fyzické síly. Do výchovné kolonie

nepřicházeli dobrovolně a její pravidla zpočátku bojkotovali. Přítomné pedagogy ignorovali a nepokrytě se jim vysmívali.

Jakým způsobem se vlastně Makarencovi podařilo zlomit jejich odpor a vytvořit nakonec unikátní společenství, kolonii Gorkého a její pokračovatelku komunu Dzeržinského? Jak je možné, že se z mladých delikventů stali lidé, kteří se naučili žít spořádaně, hrdě se hlásili k příslušnosti do své kolonie a pracovali společně ku prospěchu celého kolektivu a svého vedoucího A. S. Makarenka?

I tento pedagog při své práci využíval určité výchovné prostředky, které se mu v praxi osvědčily a které vlastně z praxe i vycházely. Při své činnosti v oblasti výchovy bezprizorní mládeže se totiž Makarenko neustále setkával s množstvím nečekaných, jemu dříve neznámých a mnohdy velmi komplikovaných situací, které bylo nutno rychle a efektivně řešit (krádeže a loupeže v okolí kolonie, kterých se dopouštěli chovanci, odmítání poslušnosti, alkoholismus, velmi špatná pracovní morálka, agresivita). Právě při jejich řešení mu pomáhaly i některé zkušenosti a prostředky, které využíval již během učitelské práce ve škole. V nových podmínkách je mistrně přizpůsoboval vzniklým potřebám. Vytvořil nakonec systém výchovných prostředků, které lze obecně využít při kolektivní výchově mládeže.

Makarenko byl ve vztahu ke svým svěřencům optimistou. Věřil, že i v tom nejzatvrzelejším mladém zločinci je ukryto něco dobrého, co musíme hledat a podporovat. Přistupoval ke všem chovancům stejně, bez předsudků a zaujatosti, nezajímal se o jejich kriminální minulost. Viděl v nich děti, kterým je třeba poskytnout domov a péči, podporovat jejich osobnostní rozvoj a sebeúctu a připravit je na život ve společnosti slušných lidí.

Jednou z výchozích myšlenek Makarenkovy pedagogické práce byla „*výchova v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem*“⁶ (Medynskij 1950, str. 57). Výstižně vyjadřovala Makarenkův názor, že kolektiv je ve výchovném procesu prvkem vysoce důležitým. Představuje vlastně zmenšený model společnosti se všemi vazbami a mechanismy, které mezi lidmi existují a pro přípravu jedince na budoucí život je tedy nenahraditelný. Ovlivňuje a usměrňuje chování a jednání lidí. Kolektiv vždy reaguje na činy svých jednotlivých členů a vymezuje jim určité hranice a pravidla. Při jejich porušení následuje směrem k provinilci odezva, která má funkci trestu (různě odstupňovaný nesouhlas ostatních, či dokonce vyčlenění jedince z kolektivu).

⁶ Po počátečních sporech o podobu výchovy v terezínském ghettu, došli představitelé samosprávy spolu s pedagogy ke konečné výchovné linii, kterou nazvali „*výchova v a pro společenství*“. Jazyková podobnost s Makarenkovou myšlenkou je překvapující. Lze z toho usuzovat, že je možné, že někdo z představitelů židovské samosprávy, nebo někdo z pedagogů byl inspirován Makarenkovým dílem. (pozn. aut.)

Právě v kolektivu se člověk může stát pro ostatní příkladem a naopak každý se může nechat inspirovat někým ze svého blízkého okolí, kdo ho zaujme a stane se pro něj vzorem. Pochopitelně nelze vyloučit ani vzory negativního charakteru, které se mohou vyskytnout v každém kolektivu a na některé slabší jedince mívají opravdu silný vliv. Záleží pak na síle vedoucích osobností v kolektivu, zda se jim podaří nežádoucí vlivy potlačit a udržet tak zdravý charakter společenství.

Stejně jako v případě výchovných prostředků, známých z období příhodovské reformy, můžeme i v Makarenkově pedagogické koncepci rozlišit několik skupin prostředků, které se při jeho kolektivní výchově mládeže osvědčily:

- samospráva
- společná shromáždění
- veřejné mínění kolektivu
- výchova prací
- systém perspektivních linií
- symbolika
- vojenské prvky ve výchově
- tradice
- činnost ve volném čase
- noviny a časopisy
- vztah kolektivu k jiným společenským celkům

(Medynskij 1950, Pecha 1968)

2.1 SYSTÉM PROSTŘEDKŮ KOLEKTIVNÍ VÝCHOVY

Makarenkovým cílem bylo vytvořit kolektiv zodpovědných mladých lidí, kteří nebudou stát na okraji společnosti, ale stanou se jejími plnohodnotnými členy. Prvním krokem, který podnikl, bylo vytvoření **samosprávné organizace** kolonistů (chovanci kolonie Gorkého). Základní jednotkou samosprávy se stal oddíl, který tvořilo zhruba deset jedinců různého věku. V čele oddílu stál velitel, který byl v prvním období fungování samosprávy jmenován, později jej volili sami členové oddílu.

Chovanci se ve funkci velitele střídali vždy po několika měsících. Každý tak mohl prokázat svoje vůdčí schopnosti a zažít na vlastní kůži pocit zodpovědnosti. Velitelé jednotlivých oddílů, sdružení do rady velitelů, se jednou týdně scházeli. Projednávali otázky spojené s celkovým chodem kolonie, a to jak v oblasti kázně a pořádku, tak i v oblasti pracovní morálky kolonistů (Pecha 1968, str. 84 – 88).

Život v kolonii, později v komuně, byl životem kolektivním, životem společenství lidí. Každý problém se týkal všech chovanců, každý úspěch byl úspěchem celého společenství. Pro posílení pocitu sounáležitosti a vzájemnosti sloužila **společná shromáždění** všech chovanců, vychovatelů a učitelů, která se konala alespoň dvakrát za měsíc. Projednávaly se zde všechny důležité záležitosti a řešily se přestupky proti kázni a řádu kolonie. Právě v této souvislosti dokázal Makarenko využít přirozenou sílu a moc kolektivu, jmenovitě to, co sám označil jako **veřejné mínění kolektivu** (Medynskij 1950, str. 95, Pecha 1988, str. 218 – 219).

V kolektivu jedinců, pro které bylo porušování zákonů běžnou součástí životního stylu, bylo důležité, aby si všichni uvědomili závažnost projednávaných provinění, a aby sami cítili, že musí viníka odsoudit. Ve společenství, kde existovaly silné vazby mezi jednotlivými členy a v jehož čele stála silná osobnost Makarenka, který byl pro kolonisty skvělým vzorem, bylo veřejné projednávání přestupku a pokárání, případně vyloučení z řad kolonistů, pro provinilce největším trestem.

Kolonie pro bezprizorní mládež, které ve 20. letech 20. století vznikaly v Sovětském Svazu, byly koloniemi pracovními. Výjimkou nebyly ani projekty A. S. Makarenka, který právě **práci** považoval za významný prostředek výchovy, a to hned z několika důvodů.

Práce pomáhá vypěstovat u mladých lidí užitečné návyky, jako je svědomitost, důslednost, zodpovědnost. Během společné činnosti se také utváří mezi lidmi vztahy založené na spolupráci, vzájemné pomoci a závislosti jednoho na druhém. Makarenko chtěl svým svěřencům ukázat, že práce neznamena vždy jenom dřinu a jednotvárnost, protože správně zvolená činnost, směřující k vytyčenému cíli, může být radostná a uspokojující (Pecha 1968,

str. 83 – 85). Podařilo se mu to paradoxně i díky velice svízelné ekonomické situaci v kolonii Gorkého, která se ve svých začátcích potýkala s nedostatkem peněz a potravin. Makarenkovi se podařilo získat pozemky, na kterých začali kolonisté pěstovat obilí a zeleninu a později kolonie založila i vlastní chov vepřů.

Práci v zemědělství Makarenko pověřil chovance, kteří se do ní pustili s nadšením, stejně jako do přestavby bývalé usedlosti bratrů Trepkových, kterou si vlastními silami přebudovali na nové sídlo své kolonie. V této činnosti viděla mládež jasný cíl – nový, lepší domov, vytvořený podle vlastních představ.

Kategorie cílů, v Makarenkově terminologii se hovoří o perspektivách, nebo **perspektivních liniích**, patří ke stěžejním prvkům jeho kolektivní výchovy. Pedagogický perspektivismus se jeví jako jeden z nejdůležitějších momentů ve výchovné činnosti. Stanovení správného cíle-perspektivy je základem celého procesu. Od perspektivy se odvíjí volba prostředků i metod, se kterými pedagog pracuje. Vhodná perspektiva je sama o sobě silnou motivací pro vychovávané jedince, je hnací silou jejich práce. Ovšem aby tomu bylo právě tak, je nutné, aby perspektiva byla dosažitelná a dostatečně zajímavá, aby ji vychovávaný přijal za svou (Pecha 1988, str. 246 – 248). Jedině tak se může stát pomyslným motorem, který člověka pohání a udržuje jeho činnost neustále v chodu. V kolektivu navíc hraje společná perspektiva úlohu sjednocujícího článku – máme společný cíl, chceme jej dosáhnout, a proto musíme pracovat společně.

Jak již bylo řečeno v kapitole o příhodovské kolektivní výchově, uzavřená společenství mají tendenci svoji jednotu a odlišnost dávat najevo formou **symboliky**. V případě kolonie Gorkého a komuny Dzeržinského tuto symbolickou funkci plnila v první řadě vlajka.

Pro jakoukoliv manipulaci s ní platila přísná pravidla a stát se členem praporečnického oddílu bylo výsadou jen těch nejlepších. Vlajka byla umístěna v Makarenkově kabinetě a vystavovala se jen při zvláštních příležitostech, například při společných oslavách, kdy u ní vždy stála hlídka. Pokud se kolonisté vypravili na výlet nebo pochod, vlajka byla nesena v čele útvaru (Medynskij 1950, str. 93).

Symbolika, jak se s ní setkáváme u Makarenka, vycházela zejména z **vojenského prostředí**, které pro něj představovalo ideál pořádku a kázně a současně bylo pro dospívající mládež, hlavně pro chlapce, lákavé. Odtud tedy pocházely i další symboly, typické pro Makarenkova výchovná zařízení. Kromě zmiňované vlajky se jednalo o uniformy kolonistů, kterými byly jezdecké kalhoty, vysoké kožené kamaše, bílé košile a řubetějky (typické čapky). To vše dohromady vyjadřovalo příslušnost ke kolektivu kolonie (Medynskij 1950, str. 92).

Z vojenského života byl převzat i signál trubky, kterým byl určován režim dne v kolonii. Hlas trubky ohlašoval dobu ranního vstávání, odchody do jídelny, nástupy k dennímu hlášení, či do práce apod.

„Povojenštění“ výchovy bylo podle Makarenka formou hry, která je pro mládež důležitá, protože je zábavná a nenásilným způsobem usměrňuje a vychovává. Důkazem, že toto tvrzení je pravdivé, jsou výsledky, kterých Makarenko se svými chovanci, a to hlavně v kolonii Gorkého, dosáhl. Řád, kázeň a disciplína, pojmy, které u dospívající mládeže nejsou zrovna v oblibě, se zde při vhodném výchovném vedení staly přirozenou součástí jejího života.

Kolektiv v kolonii nebyl jednou provždy daným, neměnným útvarem. Děti přicházely a odcházely a bylo zapotřebí zabezpečit kontinuitu fungujícího společenství v pokud možno stejné podobě. Pro tento účel měly sloužit **tradice** kolektivu. Zajišťovaly spojnici mezi staršími chovanci a nově příchozími. Nováčci zažité tradice od svých starších kamarádů přejímali, tradice se stávaly součástí jejich života v kolonii a tímto způsobem zůstávaly stále živými a aktuálními.

Mezi tradice nepatřily pouze vnější symboly (vlajka, uniformy), ale i rituály spojené s používáním vlajky, výše zmíněné signály trubky a rovněž ustálená pravidla chování v jídelně, chování vůči dívkám a mladším chovancům. Dále můžeme zmínit tradiční slavnosti, které v kolonii probíhaly (např. oslava narozenin M. Gorkého, den založení kolonie, oslava výročí upečení prvního chleba), nebo tradice spojená s řešením a trestáním přestupků při veřejných shromážděních (Medynskij 1950, str. 93 – 94, Pecha 1968, str. 90, 96). Tradice prostě představovaly to, co se v životě kolonie v průběhu času osvědčilo jako správné a funkční a tím pádem i vhodné pro zachování do budoucna.

Nedílnou součástí života chovanců byl i volný čas, při jehož organizování mohl Makarenko využít svoje předchozí zkušenosti z období pedagogického působení na školách. Byl si dobře vědom významu, který mají **volnočasové aktivity** pro rozvoj osobnosti mladého člověka a případně pro jeho profesní zaměření. V případě Makarenkových svěřenců bylo důkladné zorganizování volného času i významnou součástí prevence delikventního chování, k němuž měli obyvatelé kolonie i komuny sklony.

V kolonii i v komuně pracovaly různé kroužky a sportovní družstva, kde mohla mládež podle svých zájmů trávit volné chvíle. Našli bychom zde kroužek biologický nebo technický, kroužky s uměleckou orientací, jako například výtvarný, literární nebo dramatický. Nadaná mládež se mohla realizovat v pěveckém sboru, případně v dechovém orchestru. Mnoho prostoru bylo věnováno sportovním aktivitám - fotbalu, lyžování, bruslení či jízdě na koni (Pecha 1968, str. 65 – 66).

Kolonisté si našli čas i na vlastní tvorbu a vydávali **noviny a časopisy**, na jejichž konečné podobě se mohl podílet každý, kdo měl chuť do práce a dobré nápady. Autoři, kteří se zabývají životem a dílem A. S. Makarenka, jim však ve svých knihách přílišnou pozornost nevěnují. Jedinou zmínku jsem zaznamenala v knize L. Pechy „*Makarenko a současná kolektivní výchova*“ (Pecha 1968, str. 66).

Stejně jako v předchozí kapitole, zabývající se společenskou školou Václava Příhody, i u Makarenka nacházíme myšlenku nutnosti vytvoření a udržování vazeb kolektivu s vnějším světem a dalšími společenskými skupinami.

Kolonie ani komuna se neměly pro své chovance stát doživotním azylem, ale přípravou pro jejich další samostatný život v sovětské společnosti. Kolektiv kolonistů byl součástí širšího kolektivu – celé tehdejší společnosti. Proto bylo zapotřebí zajistit a rozvíjet nějakým způsobem **vztahy kolektivu kolonie a ostatních společenských celků**, kterými v tomto případě byly okolní vesnice.

Kolonisté například rozdělovali mezi chudé rolníky selata ze svého chovu, v dílnách přijímali zakázky od vesničanů na výrobu nebo opravu zemědělských strojů a nářadí a pořádali ochotnická divadelní představení, ve kterých sami vystupovali pro obyvatele z okolí kolonie (Medynskij 1950, str. 106 – 110).

Prvky kolektivní výchovy, jak jsme se s nimi seznámili v předchozím textu, však nezůstaly vázány pouze na činnost Příhody a Makarenka. Naštěstí se s nimi setkáváme i v dnešní pedagogické praxi. Je dokonce dost možné, že byly inspirací i pro práci židovských vychovatelů v dětských domovech v terezínském ghettu.

V období nacistické okupace Československa byli do Terezína v transporthách sváženi obyvatelé židovského původu. Mezi nimi bylo samozřejmě i mnoho dětí různého věku. Dospělí obyvatelé ghetta se snažili, aby těm nejmladším co nejvíce usnadnili život v nevlídných podmínkách. Zřizovali pro ně dětské domovy, ve kterých děti společně žily, učily se a trávily svůj čas. Navíc zde měly zajištěno systematické vzdělávání a výchovu v kolektivu svých vrstevníků.

3. TEREZÍNSKÉ GHETTO

Podle amerického historika genocidy, Raula Hilberga, se nacistický protižidovský likvidační proces skládal ze čtyř bodů. V pořadí třetím z nich byla koncentrace židovského obyvatelstva v ghettech a koncentračních táborech, což byl prakticky předstupeň ke konečné likvidaci Židů ve vyhlazovacích táborech ve východní Evropě (Šišková 1998).

Zřízení židovského ghetta na území tehdejšího protektorátu bylo součástí plánu zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha, pověřeného koordinací postupu při konečném řešení židovské otázky⁷. Likvidační plán sestával ze dvou hlavních etap. První měla za úkol izolovat Židy od ostatního obyvatelstva. Dělo se tak již od roku 1939, to znamená ihned po okupaci Československa, jejich postupným vyloučením ze všech sfér každodenního života prostřednictvím vyhlášek, zákazů a omezení. Lékaři, právníci, učitelé a státní zaměstnanci židovského původu byli propuštěni ze zaměstnání. Židovské děti byly v několika etapách vyloučeny ze všech protektorátních škol a nakonec jim bylo vzdělání zcela odepřeno. Další omezení se týkala i společenského života. Židé nesměli navštěvovat divadla a kina, měli zakázaný vstup do restaurací, nesměli chodit do parků a na hřiště, ve veřejné dopravě směli cestovat pouze ve vyhrazených vozech. Do obchodů měli povoleno chodit jen v čase jim určeném a sortiment zboží, který si mohli koupit, byl značně omezený. Židé ztráceli i vazby s ostatním obyvatelstvem. Jejich někdejší známí a přátelé se od nich odvraceli, neboť nacisté přísně stíhali každého, kdo by Židům jakýmkoliv způsobem pomáhal, nebo veřejně vyjadřoval svoje sympatie s touto rasou.

První etapa Heydrichova plánu byla završena 19. 9. 1941, kdy vešlo v platnost nařízení, že všichni Židé od šesti let věku musí být označeni žlutou šesticípou Davidovou hvězdou. Hvězda musela být nošena viditelně na svrchním oblečení na levé části hrudi. Tím byla první fáze izolace židovského obyvatelstva dokončena a Židé se tak ocitli v tzv. ghettu beze zdí – stále sice žili ve svých městech a vesnicích, ale bylo to prostředí plné nenávisti, pohrdání a strachu ze strany ostatních obyvatel.

Heydrich tedy mohl zahájit druhou etapu svého plánu, a tou bylo soustředění Židů do sběrných táborů, tzv. ghettoizace. Odtud pak měli být postupně transportováni do

⁷ 31. 7. 1941 byl Heydrich pověřen tehdejším Hitlerovým zástupce Hermannem Göringem, aby zahájil rozhodující fázi „konečného řešení židovské otázky“. Tou byla koncentrace židovského obyvatelstva na místě k tomu určeném a následné postupné vyvražďování. (pozn. aut.)

vyhlazovacích táborů ke konečné likvidaci. V této souvislosti uvažoval o dvou možných lokalitách, kde by tábor mohl být zřízen. Byly jimi bývalý husitský hrad Starý Tábor a severočeské město Terezín (Kárný 1991, str. 81 – 86). Nakonec zvítězil Terezín a zapsal se tak navždy do historie jako symbol holocaustu v naší zemi.

Důvody pro volbu právě tohoto místa byly praktického rázu. Město, které vzniklo v 18. století jako pevnost, mělo ideální předpoklady, aby mohlo plnit svůj nový účel. Po celém obvodu bylo obeháno vysokými hradbami, což znesnadňovalo možnost útěku z ghetta a usnadňovalo jeho ostrahu. V centru města bylo množství rozlehlých budov, které dříve sloužily jako kasárny a výborně se hodily pro ubytování velkého množství lidí. V nedaleké Malé pevnosti bylo navíc ještě před vznikem ghetta zřízeno vězení gestapa. Zde byli později vězněni ti obyvatelé ghetta, kteří závažným způsobem porušili táborové předpisy.

Již 24. 11. 1941, tedy necelé tři měsíce po nařízení o povinném označení Židů, odjel z Prahy do Terezína první transport. Bylo v něm 342 mladých mužů, kteří tvořili tzv. stavební komando (Aufbaukommando), které mělo za úkol připravit část Terezína na přisun židovského obyvatelstva. V počátcích historie terezínského ghetta ve městě totiž žili kromě Židů i původní obyvatelé (období uzavřeného ghetta). Město tak bylo rozděleno na dvě části, jejichž obyvatelé se nesměli vzájemně stýkat. Civilní obyvatelé postupně opouštěli město a 1. 7. 1942 došlo k otevření ghetta. Celý Terezín se na další tři roky stal nuceným domovem pro zhruba 160 000 obyvatel židovského původu z Protektorátu a dalších evropských zemí okupovaných Němci.

V nacistické protižidovské politice mělo terezínské ghetto (Ghetto Theresienstadt) několik různých funkcí. V rámci konečného řešení židovské otázky bylo místem soustředění Židů. Tranzitním prostorem, ze kterého byly v transportech odváženy tisíce lidí do vyhlazovacích táborů Sobibor, Majdanek, Treblinka a od října 1942 se stala hlavní cílovou stanicí polská Osvětim.

Ovšem i samotný terezínský tábor plnil likvidační funkci. V přeplněných ubikacích zde žili lidé v otřesných hygienických podmínkách, bez dostatečného přísunu potravy a bez kvalitní lékařské péče. Při četných epidemiích (např. břišní tyfus, žloutenka, tuberkulóza) proto umíralo mnoho lidí ještě dřív, než mohli být deportováni dál na východ.

Terezínské ghetto však mělo hrát i roli propagandistickou. Nacistická vláda se snažila před celým světem utajit svůj zruďný plán na vyhlazení evropských Židů. Oficiální verze hovořila pouze o jejich odsunu do koncentračních táborů a pracovním nasazení ve prospěch Říše. Na veřejnost se však tu a tam dostávaly zprávy o vraždění v plynových komorách i o nelidských poměrech v táborech, tedy i v Terezíně. Nacisté hovořili o Terezíně jako o městu, které

Židům věnoval sám Hitler. Mohli zde společně žít tak, jak budou žít po skončení války, až budou moci odejít do nového židovského státu. Bylo zapotřebí světu ukázat, že německý vůdce svoje sliby myslí vážně.

V souvislosti s ohlášenou návštěvou delegace Mezinárodního výboru Červeného kříže v červnu 1944, probíhaly již od roku 1943 v Terezíně rozsáhlé zkrášlovací akce (zřizování kaváren a obchodů, otevření banky, opravy domů, výstavba dětského hřiště apod.) (Chládková 2005). Nacistická propaganda prozřetelně využila celou situaci ve svůj prospěch a natočila v terezínském ghettu dokumentární film s názvem „*Vůdce daroval Židům město*“, který světu předvedl šťastné a spokojené Židy, společně žijící ve svém městě. Na záběrech byly i děti, které si bezstarostně hrály v parku. Film předkládal divákům idylu, jež oklamala nejenom delegaci, ale i většinu světové veřejnosti.

Veškeré dění v ghettu bylo řízeno německou komandaturou, která sídlila přímo v Terezíně. Podřízeným orgánem byla židovská samospráva. Tu tvořili vybraní obyvatelé ghetta. Přestože byli členové samosprávy v činnosti omezováni nařízeními z komandatury, podařilo se jim uskutečnit mnoho zajímavých projektů. Pomohli tak zmírnit utrpení obyvatel a učinit jejich pobyt v ghettu o něco snesitelnější.

4. ŽIDOVSKÁ SAMOSPRÁVA A OTÁZKA VÝCHOVY DĚTÍ V GHETTU

Všechny záležitosti ohledně života a osudu Židů na území protektorátu měla na starost Ústředna pro židovské vystěhovalectví, sídlící v Praze⁸. Odsud byla fakticky řízena i činnost pražské Židovské náboženské obce (ŽNO), která musela plnit všechna nařízení, přicházející z Ústředny. ŽNO byla rovněž pověřena ustanovením židovské samosprávy v nově zřízeném terezínském ghettu. Vše mělo budit zdání, že chod tábora je plně v rukou jeho židovských obyvatel. Ve skutečnosti byli funkcionáři samosprávy pouhými loutkami, řízenými povely nacistů z Ústředny a hlavně velitelů nacistické komandatury, sídlící přímo v Terezíně.

Již na podzim roku 1941 tedy vznikla v terezínském ghettu židovská samospráva v čele s radou starších. Prvním židovským starším, což byla nejvyšší funkce v samosprávě, byl jmenován Jacob Edelstein, představitel československého sionistického hnutí.

Na pozici prvního židovského staršího se po dobu existence ghetta vystřídal celkem tři představitelé židovské inteligence, věznění v Terezíně. Kromě již zmíněného Jacoba Edelsteina to byli ještě dr. Paul Eppstein a dr. Benjamin Marmelstein. Židovský starší byl přímo podřízen táborové komandatuře a jeho povinností bylo vypracovat každodenní hlášení o stavu ghetta, které pak předával jejím představitelům.

Samosprávu kromě rady starších tvořilo i několik oddělení, mezi nimiž bylo i Oddělení péče o děti a mládež (Jugendfürsorge), které mělo na starost i otázky výchovy dětí žijících v Terezínském ghettu. Jeho vedením byl pověřen počátkem roku 1942 Egon Redlich (přezdívaný též Gonda, 1916 Olomouc – 1944 Osvětim). Tento mladý nadaný sportovec byl nadšeným sionistou, před deportací pracoval v tělovýchovném spolku Makkabi Hacair a v kulturní komisi organizace Hechaluc. Hlavním cílem jeho působení v terezínské samosprávě bylo zlepšení životních podmínek pro děti a mládež v ghettu.

Děti patřily, spolu se starými lidmi, k nejzranitelnějším obyvatelům Terezína, a to jak z hlediska jejich fyzických dispozic (nedostatkem potravy se stávaly náchylnějšími vůči častým nemocem, se kterými dětský organismus dokázal těžko bojovat), tak samozřejmě i pokud šlo o psychickou stránku dětské osobnosti, jenž je mnohem citlivější, než u dospělých.

⁸ Ústředna, založená v červenci 1939, nejprve skutečně organizovala legální emigraci Židů z protektorátu, zajišťovala veškerou agendu s tím spojenou, starala se o přebírání jejich majetku. Po zákazu emigrace Židů, 23. 10. 1941, začala Ústředna organizovat deportace obyvatel do ghetta a táborů. (pozn. aut.)

Svět, jak jej ještě před nedávnem znaly, se najednou od základů změnil. Zmizely veškeré jistoty. Rodiče, sourozenci, přátelé, kamarádi – ti všichni byli buď neznámo kde, a pokud byli také v Terezíně, bylo velmi obtížné se s nimi setkat.

Edelstein a jeho spolupracovníci v radě starších si již v počátcích fungování ghetta uvědomovali, že pro co největší blaho dětí, je nutno udělat maximum. Životní podmínky zde byly velmi bídné. V Terezíně byl nedostatek úplně všeho, jídla, hygienických potřeb, léků a dokonce i životního prostoru. Děti vždy patřily k nejubožejším obětem válek, teroru a násilí. Stejně tomu bylo i v Terezíně. Necháпали, co se to s nimi vlastně děje, nerozuměly nesmyslným změnám kolem sebe. Nejistota, strach, panika, to byly běžné pocity malých obyvatel ghetta. To všechno chtěli členové židovské samosprávy změnit. Nemohli dětem vrátit ztracený svět, mohli však alespoň zmírnit trápení, které s sebou přinesla nová otřesná realita. To bylo náplní práce také Egona Redlicha a jeho Oddělení péče o děti a mládež. V terezínských dětech viděl on i židovští starší budoucnost svého národa, kterou je zapotřebí zachovat a chránit.

Nejbližšími spolupracovníky Redlicha byli Alfred Hirsch (Fredy, 1916 Cáchy – 1944 Osvětim) a Bedřich Prager (1909 Brno? – 1944 Osvětim), kteří se spolu s ním zasloužili o to, aby podmínky pro život dětí v terezínském ghettu byly co možná nejsnesitelnější. Děti dostávaly větší přiděly potravin, získané buďto z balíčků, které příbuzní posílali svým blízkým do Terezína, nebo na úkor dospělých obyvatel. Měly zajištěno lepší ubytování a zejména Hirsch dbal i o jejich pravidelný pohyb a dodržování osobní hygieny, aby se tím posílila přirozená imunita dětského organismu.

Před pracovníky Oddělení péče o děti a mládež postupně vyvstávaly nové a nové problémy, které bylo třeba řešit. Kromě neustálého boje s nedostatkem potravin a otřesnými hygienickými podmínkami, to byla i nutnost nějakým způsobem vyřešit výchovu dětí a organizaci jejich volného času. Hrozilo totiž nebezpečí, že by prostředí ghetta mohlo mít neblahý vliv na morální vývoj dosud nezralých jedinců. Lidé zde den co den museli bojovat o přežití a mezilidské vztahy se během okamžiku měnily z přátelství a solidarity v bezohlednost a honbu za vlastním prospěchem. Krádeže byly v ghettu tak běžnou součástí života, že by je děti mohly zkrátka považovat za zcela nevinnou záležitost. Kradlo se všechno - jídlo, oblečení a obuv, ale i drobnosti, jako například přibory, talíře, hrnky – zkrátka to, co bylo ve světě ghetta nedostatkovým zbožím.

Dospělí obyvatelé ghetta měli povinnost chodit každý den do zaměstnání. To platilo i pro děti od čtrnáctého roku věku, které měly pracovní dobu kratší. Děti zaměstnaných rodičů a

tereziňští sirotci tedy trávili většinu dne ve městě sami bez dozoru. Byli tak přímo vystaveni neblahému působení „tereziňské morálky“. Situaci se rozhodla řešit židovská samospráva.

Již v době, kdy ghetto bylo ještě uzavřené, to znamená do 1. července 1942, vznikaly zárodky budoucích dětských domovů – Kinderheimů. Byly to vyčleněné místnosti v ubikacích dospělých, kde žily děti pohromadě s vychovateli, kteří se o ně starali. Většina dětí do dvanácti let ale bydlela se svými matkami a od dvanácti let žily děti odděleně, chlapci s otci (Sudetské kasárny) a dívky s matkami (Drážďanské kasárny). Stále však v ubikacích pro dospělé.

V momentě, kdy se celý Terezín stal židovským ghetttem, a přibýly nové prostory pro ubytování, rozhodla se samospráva zřídit v budově bývalé školy první dětský domov. Byl otevřen 8. 7. 1942 a dostal označení L 417⁹ (viz příloha str. 106). Obývali jej chlapci ve věku od 12 do 16 let. Postupně pak vzniklo celkem asi jedenáct domovů, ve většině případů zvlášť pro chlapce a pro dívky, ve kterých vždy žily děti přibližně stejného věku. Na starost je měli nejméně dva vychovatelé, kteří žili v domově spolu s nimi. Děti, které měly v Terezíně někoho z rodiny, mohly žít spolu se svým příbuzným. Pobyt v heimech nebyl povinností. Žili zde hlavně sirotci a děti, které v ghettu byly bez rodiny.

Toto uspořádání mělo své opodstatnění. Soustředění dětí do domovů usnadňovalo výchovnou práci i organizaci tajného vyučování a činností ve volném čase. Umožňovalo i zajištění lepšího vybavení obytných prostor, než tomu bylo v ubikacích dospělých. V neposlední řadě mohli vychovatelé plně uskutečňovat hlavní výchovnou koncepci tereziňského ghetta, *výchovu v a pro společenství*.

⁹ Budova se nacházela ve **4**, podélné ulici – **Langestrasse** a měla číslo **17** – odtud bylo odvozeno její označení L 417. Do doby tzv. „zkrášlování ghetta“ – neměly ulice tereziňského ghetta názvy. (pozn. aut.)

4.1 VÝCHOVA V A PRO SPOLEČENSTVÍ

Ve *Zprávě k prvnímu výročí terezínských domovů v L 417* (Terezínské studie a dokumenty 1998, str. 114 – 154) najdeme skutečně podrobné informace o vzniku terezínské výchovné koncepce, kterou její tvůrci nazvali *výchova v a pro společenství*¹⁰.

Jednání o podobě výchovy v terezínském ghettu nebylo vůbec jednoduché a mezi členy samosprávy a vychovateli, kteří se ho účastnili, docházelo v jeho průběhu k názorovým střetům. Funkcionáři samosprávy byli vesměs zapřísáhlí sionisté, kteří zdůrazňovali nutnost zaměření výchovy k ideálům židovství. Takto pojatá ideologická výchova se však nelíbila některým vychovatelům, kteří poukazovali na skutečnost, že mnoho dětí pochází z asimilovaných rodin. To znamená z rodin, které sice mají židovský původ, ale nejsou ortodoxními Židy, neudržují tradice, ani v tomto duchu nevychovávají svoje děti. Asimilanti se cítili být víc Čechy, než Židy. Svůj skutečný původ si bolestně uvědomili až v souvislosti s Norimberskými zákony a jejich uplatňováním na území okupovaného Československa.

Vnucovat židovství dětem z těchto rodin, kterých byl v Terezíně poměrně vysoký počet, by nutně vedlo k ostrému nesouhlasu ze strany rodičů i dětí samotných. Taková situace by rozhodně neprospěla celkovému klimatu v ghettu a výchovná činnost by tím byla silně narušena.

Všichni zúčastnění se shodli na tom, že společenství obyvatel, vzniklé v Terezíně, je záležitostí pouze dočasnou, provizorní. Jsou zde spolu nuceni žít lidé rozdílných společenských vrstev, vzdělání, názorů, majetkového a kulturního zázemí, navíc v podmínkách atypických, bez možnosti jiné volby. V takovém prostředí je nejdůležitější vychovat z dětí jedince, kteří jsou tolerantní, ohleduplní a schopni žít ve společnosti, ve které si lidé vzájemně pomáhají. Současně bylo třeba vést je k tomu, aby se z nich stali jedinci, kteří jsou si vědomi své vlastní hodnoty a přináležitosti k židovskému národu (pochopitelně bez násilné indoktrinace). Správným vedením se z dětí měli v budoucnu stát mladí lidé, žijící ve společnosti, pro kterou chtějí a dokážou pracovat a přispívat k jejímu rozvoji.

¹⁰ Za povšimnutí stojí terminologická podobnost s myšlenkou Makarenkovy kolektivní výchovy - *výchova v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem*, viz str. 26. (pozn. aut.)

Dětské kolektivy se měly stát jednak prostředkem výchovy, ale i jejím cílem. V tomto bodě se jedná o stejnou myšlenku, se kterou ve výchovných koloniích pracoval již A. S. Makarenko. I terezínští vychovatelé využívali přirozené mechanismy, které uvnitř kolektivu usměrňují chování jeho členů. Veřejné mínění a většinový názor, stejně jako vytyčení společného cíle a práce celého kolektivu, to byly prostředky, se kterými se pracovalo i v dětských domovech.

V otázce ideového zaměření výchovy v domovech bylo nakonec rozhodnuto, že půjde o výchovu apolitickou, což se však v reálném životě příliš nedodržovalo. Každý z vychovatelů do své práce pochopitelně vnášel svoje myšlenky a názory, ovlivněné, mimo jiné, i politickým přesvědčením.

Terezínské dětské domovy (Kinderheimy) se pro své malé obyvatele staly opravdovými, i když jen dočasnými, domovy. Vychovatelé si dali za cíl vytvořit zde příjemné prostředí, ve kterém by děti alespoň občas dokázaly zapomenout na svůj trpký osud. Domovy se měly stát místem bezpečí a ochrany před již zmiňovanou „terezínskou morálkou“, která z lidí činila sobecké bytosti, myslící jen na svůj vlastní prospěch. Vzájemná pomoc a ohleduplnost ustupovaly politice „tvrdých loktů“.

Jedním z bodů, na kterých se shodli členové samosprávy i vychovatelé, byla potřeba vést děti k tomu, aby si uvědomily, že kolektiv, ve kterém v Terezíně žijí, jim poskytuje ochranu a útočiště, ale na druhé straně od nich vyžaduje poslušnost a schopnost podřídit své zájmy zájmům celku. Opět se jedná o myšlenky *výchovy v a pro společenství*.

Práce terezínských vychovatelů byla nelehká, přesto se jim během několika let fungování terezínských dětských domovů (pro nás je stěžejní rozmezí let 1942 – 1944¹¹) podařilo odvést neuvěřitelný kus práce. Pracovali v podmínkách, které si dnes jen stěží dokážeme představit a pod jejich vedením se z nesourodých, náhodně vzniklých skupin dětí staly kolektivy s pevnými vazbami. Byly to party dětí, ochotných vzájemně si pomáhat a spojit svoje síly ke společné práci i zábavě.

¹¹ Toto vymezení odpovídá době, kdy v Terezíně vycházel tajně první a asi nejznámější z dětských časopisů, nazvaný Vedem. Pro moji práci se stal důležitým zdrojem informací o životě dětí, ale i o práci jejich vychovatelů. (pozn. aut.)

5. DĚTSKÉ A MLÁDEŽNICKÉ DOMOVY

V předchozí kapitole jsem se zmínila o důvodech, které vedly představitele židovské samosprávy k založení dětských domovů (Kinderheimů) a o počátcích organizované výchovy v ghettu Terezín. Pro úplnost je třeba poznamenat, že označení „domov“ odkazovalo buď na celou budovu, kde byly děti ubytovány (heim), nebo na oddělené pokoje, které děti obývaly v jednotlivých budovách. Pro názorné odlišení budu nadále používat výraz heim pro označení celého objektu domova. Termín domov bude odkazovat na jednotlivé pokoje.

Celkový počet heimů se u různých autorů a zdrojů liší. Ve své práci vycházím z údajů, které jsem čerpala z knih D. Kasperové, *Výchova a vzdělávání židovských dětí v Protektorátu a v ghettu Terezín* a E. Makarove, *Pevnost nad propastí – Já, děcko bloudící*.

V terezínském ghettu bylo třináct budov, ve kterých byly dětské a mládežnické heimy umístěny. V každém heimu žilo dohromady zhruba 200 až 300 dětí, rozdělených do menších domovů od 15 do 40 jedinců. Byly označeny římskými číslicemi, nebo velkými písmeny. V domovech byly děti soustředěny podle pohlaví, věku a národnosti.

Personální obsazení každého heimu bylo následující. V čele celého kolektivu stál vedoucí. Údržbu a opravy měl na starost správce budovy. Lékaři spolu se zdravotními sestrami kontrolovali zdravotní stav dětí a pečovali o ně v případě lehčích onemocnění, která nevyžadovala pobyt v nemocnici. Kromě toho dbali na dodržování alespoň základních hygienických zásad v domovech, aby se předcházelo vzniku a šíření různých infekčních onemocnění. Z pedagogického hlediska byli nejdůležitějšími osobami vychovatelé, kterým se v Terezíně běžně říkalo *madrichové*¹². Jejich úkolem bylo nejen dohlížet na kázeň a chování svěřenců, ale byli pro ně i zpovědníky, rádci, staršími kamarády, sourozenci, leckdy i rodiči. Většinou se jednalo o velmi mladé lidi ve věku do 25 let. Jedinou výjimkou byl vychovatel domova I v L 417, Valtr Eisinger, kterému bylo v době jeho nástupu do funkce 29 let.

¹² *Madrich* je slovo hebrejského původu a znamená v překladu – průvodce, vůdce, poradce. (pozn. aut.)

Práce vychovatele v Terezíně však neobnášela pouze usměrňování chování dětských obyvatel a dohled nad dodržováním pořádku a kázně v domovech. Bylo zapotřebí naplňovat myšlenky samosprávou odsouhlasené výchovné koncepce – *výchovy v a pro společenství*. Průkopníkem v této oblasti se stal právě Valtr Eisinger, který spolu se svými kolegy vytvořil v L 417 v domově I, nesoucím název **Republika Škid**, chlapecký kolektiv, ve kterém slova přátelství, věrnost, pomoc a podpora nebyla prázdny frázemi, ale součástí každodenního života dětí. Domov L 417 se stal v mnohém vzorem pro ostatní domovy, které vznikaly přibližně ve stejné době. O činnosti tohoto výjimečného kolektivu bude pojednávat samostatná podkapitola.

Jak uvidíme v přehledu dětských domovů i mimo pověstný L 417 vznikaly za podpory vychovatelů fungující kolektivy s vlastní samosprávou. Kolektivy, jejichž členové se společně aktivně věnovali rozmanitým činnostem. Svoji jedinečnost vyjadřovala většina dětských kolektivů různými způsoby, někde to byla vlastní vlajka, hymna, případně heslo a v několika domovech vznikla zcela unikátní literární tvorba, dětské časopisy. O nich, stejně jako o dalších symbolech společenské jednoty, bude řeč ještě i později.

Dětské heimy žily velmi činným životem, rozhodně to nebyly pouze ubytovny plné nešťastných a opuštěných dětí. Smutek a pláč z nich samozřejmě nevymizely úplně, ale díky neúnavné práci vychovatelů se atmosféra domovů měnila. Postupně v nich začaly pracovat nejrůznější zájmové kroužky, děti se pravidelně věnovaly i sportovním aktivitám a s chutí nacvičovaly různá divadelní nebo pěvecká vystoupení pro radost sobě i ostatním obyvatelům tábora. Součástí denního programu dětí bylo také ilegální vyučování, které probíhalo přímo v heimech. Učiteli byli bývalí pedagogové, významné osobnosti, žijící v Terezíně, ale i obyčejní nadšenci, kteří měli chuť předat mládeži svoje znalosti a zkušenosti. Vyučování se pro všechny zúčastněné, pro děti i jejich pedagogy, stalo v Terezíně jedním ze způsobů, jak se alespoň na čas vzdálit tvrdé realitě, což blahodárně působilo na psychiku všech.

V následujícím přehledu je uvedeno devět nejznámějších terezínských dětských heimů (seřazeno podle věkových kategorií):

Q 306 – Zde v půdních prostorách bydlely malé děti do deseti let společně se svými matkami. Po vzoru svých starších kamarádů i ony měly vlastní časopis. Nazvaly jej *Hlas půdy*. Vycházel každé dva týdny a obsahoval tvorbu nejenom malých přispěvatelů, ale v případě několika ilustrací je zde patrná výtvarná pomoc i někoho z dospělých. V době, kdy matky chodily do práce, se o děti staraly opatrovnice.

L 318 – Byl domovem pro předškolní a mladší školní děti, tedy pro věkovou kategorii od čtyř do deseti let. Pro předškolní děti domov sloužil pouze jako školka pro dobu, kdy byly jejich matky v práci. S nejmenšími dětmi si v domově hrály vychovatelky. S těmi staršími se, kromě her, věnovaly i výuce písniček a básniček, malovaly s nimi a učily je číst a počítat. V objektu byla i centrální dětská kuchyně a pekárna, které sloužily i pro další terezínské dětské domovy. Vychovatelky: Magda Mücksteinová, Anka Schönová, Marianna Müllerová, Hanka Fischlová.

L 414 – Nejprve zde byly ubytovány děti (10 – 14 let) z Rakouska a Německa. Později sem byly přesunuty dívky ze smíšených rodin z území Protektorátu. Dívky z českého pokoje vydávaly časopis *Bonaco*, což byla zkratka vzniklá ze sousloví „**b**ordel **na** **k**olečkách“. „C“ použité v názvu časopisu mu mělo dodat zajímavý exotický ráz. Vychovatelé: Sigi Kvasnievsky, Fritzi Zuckerová, Ruth Ledererová, Gertruda (Truda) Sekaninová, Ulrika (Uli) Lažanská a další.

Q 609 – Vznikl v září 1943 a v šesti domovech tu byli ubytováni chlapci a dívky od deseti do čtrnácti let. Vedoucím celého objektu byl teprve devatenáctiletý Josef Krämer, z vychovatelů zmíním Jiřího Frankla, Norberta Frieda (Frýda), Otu Bleiera a Ritu Feinerovou.

Děti se nadšeně věnovaly umělecké činnosti. Měly zde vlastní loutkové divadlo a chlapci z jednoho domova (**heim A**), v čele s šéfredaktorem Ivanem Polákem, vydávali časopis *Kamarád*, do něhož pravidelně přispívalo kolem 22 mladých autorů.

L 410 – Heim vznikl 1. 9. 1942 v budově bývalé vojenské správy na náměstí a byl heimem dívčím. V budově žilo asi 330 dívek, rozdělených podle věku do třinácti domovů. Vedoucí domova Růžena Engländerová si dala za cíl své práce naučit dívky vážit si a ctít důstojnost každého člověka i sama sebe. Svoji neutuchající vírou v budoucnost a smysl lidské existence udržovala dívky v optimistické náladě a chuti do společné práce. Jednou ze zájmových činností byly hodiny kreslení, vedené akademickou malířkou Friedl - Dicker Brandeisovou. Ve sklepě budovy bývaly výstavy z tvorby malých umělců.

Dívky z **domovů I a II** byly čtrnácti až šestnáctileté a vztahovala se na ně již pracovní povinnost. Byly zaměstnány v táborovém zahradnictví, které zásobovalo nacistickou komandaturu ovocem a zeleninou. Občas se jim podařilo pronést do domova trochu úrody jako přilepšení k jinak poměrně jednotvárné a chudé stravě.

Jednalo se o dívky s velkým zájmem o sebevzdělávání, kterému věnovaly svoje volné chvíle po práci.

V **domově** třináctiletých dívek, označeným **IX**, se sešla skupina opravdu aktivních děvčat s mnohostrannými zájmy. Vytvořily si malou knihovnu a vydávaly vlastní časopis.

S velkými problémy se potýkal **domov X**. Na malém prostoru se tísnilo mnoho děvčat, což velice negativně ovlivňovalo celkovou atmosféru kolektivu. Navíc zde bylo několik obtížně vychovatelných dívek, což vychovatelkám znesnadňovalo práci. Přesto se jim po počátečních nezdarech i zde podařilo vytvořit kamarádský kolektiv.

Z dochovaných záznamů vyplývá, že obecně se v dívčích domovech vyskytovalo mnohem více problémů, než v chlapeckých. Důvod byl v tom, že dívky jsou v období dospívání psychicky vyspělejší a tudíž táborovou realitu vnímaly a prožívaly jinak než chlapci. Ti se velice rychle nadchli pro společné činnosti a kolektivní život mezi kamarády. Dívky byly v tomto směru mnohem zdrženlivější a nová přátelství příliš nevyhledávaly (Kasperová 2010).

Svým označením i činnostmi se od ostatních odlišoval **pokoj 28**, kde se svými svěřenkyňami pracovala sionisticky smýšlející vychovatelka Eva Pollaková. Byla to velmi přísná a pořádkumilovná žena, která však v dívkách dokázala podnítit pocit vzájemné sounáležitosti. Jeho výrazem se v dubnu 1943 stala dívčí samospráva, volená vždy na jeden týden. V jejím čele byl parlament, který děvčata pojmenovala „Maagal“, což v překladu z hebrejštiny znamená kruh, tedy symbol jednoty, dokonalosti a věčnosti. Pokoj 28 měl i vlastní heslo – „*Věř mi, věřím ti, bud' jak bud', nezradíš, nezradím*“, znak, hymnu a vlajku – modrá s bílým kruhem a spojenýma rukama, symbolem pomoci a přátelství (Kasperová 2010, str. 161 – 170).

Zásluhou pevného výchovného vedení dívky společně uklízely a udržovaly svůj pokoj v pořádku, učily se, se vším si pomáhaly a navíc se ještě věnovaly sportovním a tanečním aktivitám. K nim je přivedla mladičká studentka Eva Weissová, pomocná vychovatelka.

L 216 – Žili zde chlapci do patnácti let. V roce 1943 byla v budově zřízena dětská knihovna s více než 30 000 titulů a pořádaly se tu přednášky, koncerty a výstavy.

L 218 – Domov pro chlapce od šestnácti do osmnácti let, tzv. učňovský domov. Na půdě budovy bylo zřízeno kulturní centrum s různými zájmovými kroužky. Vychovatelé: Zeev Schek, Dov Revesz, Kurt Klein a další.

Q 710 – V budově byl umístěn učňovský domov pro chlapce ve věku od šestnácti do dvaceti let. Byli zaměstnáni v zemědělství, v dílnách a na stavbách.

Ve výčtu chybí první heim terezínských dětí – **L 417**, jemuž je věnována další část této práce.

5.1 HEIM L 417

Na terezínském náměstí, v budově bývalé školy, byl dne 8. 7. 1942 otevřen první z dětských heimů, chlapecký heim s označením **L 417** (viz str. 37). Židovská samospráva sem přestěhovala chlapce ve věku dvanáct až šestnáct let, kteří dříve žili společně s dospělými muži v budově Sudetských kasáren. Školní třídy se staly novým domovem asi pro tři stovky chlapců, kteří byli rozděleni do skupin po 30 – 50 jedincích. Každá ze skupin obývala jednu místnost, které se říkalo *pokoj*, nebo *domov* a pro lepší orientaci byla označena římskou číslicí. V pokojích stály třípatrové kavalce, v prostoru uprostřed místnosti byly stoly a lavice, kde se děti společně stravovaly, psaly úkoly a příspěvky do časopisů. Dalším vybavením byly poličky a skříňky na osobní věci chlapců.

Kromě dětí byli ve škole ubytováni i dospělí, kteří měli na starost správu celého objektu a výchovně vzdělávací činnost:

správce objektu – Leo Demner (1919 - přežil)

vedoucí domova – Ota Klein (1921 – 1968)

vedoucí výuky – Bruno Zwicker (1907 – 1944)

vedoucí sociální pracovnice – Luisa Fischerová (1905 – 1944)

vedoucí lékař – Boris Jachnin (1898 – 1944)

vychovatelé – Valtr Eisinger (1913 – 1945), Josef (Pepek) Stiassny (1916 – 1944), Rudolf Weil (1914 – zahynul), Lily Ferdová (?-?), Arnošt Klauber (1921 – přežil), Jiří König (1919 - přežil), František (Franta) Maier (1922 – 2013), Käthe Fuchsová (Arnošt Ehrlich (?-?), Jiří Schubert (1921 - 1944)

Od samého začátku byl v L 417 zaveden velice přísný režim s pevným řádem. Denní rozvrh v domovech I a VII vypadal takto:

6,45 – budíček

7,15 – 8,45 – osobní pořádek, hygiena, pořádek na domově, snídane

8,45 – 9,00 – ranní apel (denní rozkaz), kontrola čistoty domova

9,00 – 12,00 – dopolední program – většinou šlo o výuku v provizorních „školních učebnách“

12,00 – 13,00 – oběd

13, 00 – 14,00 – polední klid

14,00 - 14,30 – odpolední apel, kontrola čistoty domova

14,30 – 17,00 – odpolední zaměstnání (opakování učiva, sportovní a kulturní aktivity, kroužky, návštěvy rodinných příslušníků v ghettu)

17,00 – 18,00 – večeře

18,00 – 20,00 – volno (návštěvy „půdních představení“ – divadlo, kabaret, koncerty, recitace)

20,00 – 22,00 – večerní program, hygiena

22,00 – noční klid

(Kasperová 2010, Křížková, Kotouč, Ornest 1995)). V ostatních domovech byl denní režim pravděpodobně velmi podobný.

Představu o tom, jak vypadalo běžné ráno v L 417, si můžeme udělat také prostřednictvím jedné z básniček, uveřejněných v časopise domova I, Vedem. Autoři se skryli za společnou přezdívkou „Fadurej“.

Budíček

*Je ráno 7 hodin as,
tu budík nepříjemně řinčí,
chlapci, z postele volá hlas,
to Prcek, Bumbrlíček¹³, křičí.*

*Ve chvílce ozve se řada jmen,
Králíček ani psát nestačí,
/Pan Fischer je špatně naložen/
ať je to v chvílce co nejkratší.*

*Nastává chvíle vzdechů a lkaní,
neb otevření oken hrozí,
Dr. Roth má mnoho povídání,
to Prcka hlava zase zkusí.*

*Leč celý domov leží tiše,
však Prófa dále volá,
seznam marodů se píše,
nemocní, hlásit se, hola.*

¹³ Prcek, nebo Bumbrlíček byly přezdívkami, inspirované malým vzrůstem vychovatele domova I, Valtra Eisingera. První z nich byla jeho vlastním dílem, tu druhou pro něj vymysleli jeho svěřenci. (pozn. aut.)

*Tu ozve se zas Prckův hlas,
proč ještě vše vzhůru není,
dneska vytáhnout kufry zas,
a vzhůru zatemnění.*

*Do umývárny v okamžení,
spěchati se musí ven,
tím končí ranní představení,
nastává nový den. (Vedem č. 5, 1943, str. 30)*

Organizovanou činnost během dne tvořily různé kulturní a sportovní aktivity. Děti navštěvovaly zájmové kroužky, společně připravovaly a nacvičovaly divadelní představení, nebo tělovýchovné sestavy, hrály fotbal, nebo šachy, účastnily se zkoušek pěveckého sboru. Všechny činnosti stmelovaly dětské kolektivy, podporovaly zájem dětí v určité oblasti a napomáhaly rozvoji jejich přirozených vloh. Součástí života terezínských dětí bylo i tajné vyučování.

Životní nutností v Terezíně bylo udržování pořádku a osobní hygiena, alespoň v rámci daných možností. V domovech byly ustanoveny služby z řad chlapců, jejichž úkolem byl dohled nad úklidem pokojů. Existoval i bodovací systém, který hodnotil každého jednotlivce zvlášť, a to nejen za udržování pořádku, ale i za práci pro kolektiv, pomoc druhým lidem apod.

Obyvatelé L 417 si svoje dočasné domovy dokonce sami i zvelebovali. Občas zde probíhaly přestavby pokojů, děti si také vyráběly věšáky, poličky, stoly i židle. Nejenom, že se tím zdokonalovaly v manuálních činnostech, ale současně se naučily vážit si práce a výsledných výrobků.

Domovy měly svůj specifický individuální charakter, jehož povaha byla odrazem osobnosti vychovatelů, pramenila z jejich politické orientace a názorů, z jejich životní filozofie, kterou vnášeli do své pedagogické činnosti. To vše mělo obrovský vliv na děti, pro které byl, ve většině případů, vychovatel velkým vzorem.

Nejvíce dostupných informací se týká domova I, který jeho obyvatelé pojmenovali Republika Škid. Díky pedagogickému mistrovství vychovatele Valtra Eisingera zde v rekordně krátkém čase vznikla první dětská samospráva v terezínském ghettu. Žil zde kolektiv kamarádů, kteří vydávali vlastní časopis, pořádali přednášky, hráli divadlo a aktivně sportovali.

Není divu, že se stali příkladem pro některé další domovy, které se je v jejich činnosti snažily napodobit. V písemných pramenech, které jsem pro práci využila, jsem našla zmínky i o dalších domovech v L 417.

Domov I – Republika Škid – vychovatelé Valtr Eisinger (přezdívka Prcek, Bumbříček), Josef Stiassny (přezdívka Pepek). Levicově orientovaný Eisinger se snažil o výchovu apolitickou, zaměřenou zejména na rozvoj skutečně kolektivního citění chlapců a jejich kladný vztah k práci. Svým komunistickým smýšlením a obdivem k Sovětskému Svazu se nijak netajil a v úvodnicích, které psal pro časopis *Vedem*, svoje názory občas prezentoval.

V „jedničce“ vycházel každý týden časopis *Vedem*. Vznikla zde i první dětská samospráva a tzv. Republika Škid, což bylo označení celého osazenstva domova I. Chlapci měli i vlastní hymnu, odznak, vlajku a heslo – na podobě všech symbolů se podíleli sami.

Ve Škidu probíhal velice rušný společenský a kulturní život. Jednou týdně se pořádala shromáždění, při kterých se veřejně předčítal časopis *Vedem*. Chlapci se zapojovali do různých zájmových kroužků. Někteří z nich sami připravovali pro své kamarády přednášky na mnohá zajímavá témata.

Domov II – Dvojka - vychovatel Rudolf Weil, opatrovnice Lily Ferdová. Chlapci, kteří zde žili, byli velmi dobrými sportovci, vynikali hlavně v atletice. Dvakrát až třikrát týdně trénovali pod vedením svého vychovatele a v rámci táborových sportovních akcí byli opravdu úspěšní. Jejich účast v oblasti kulturních aktivit však byla minimální. Uvnitř samosprávy, která byla volena vždy na jeden týden, měli takové funkce jako např. ministr zdravotnictví, ministr vnitra, ministr tělesné výchovy, ministr zásobování.

Časopis, který zde každé dva týdny vycházel, chlapci nazvali *Domov*. V období od prosince 1943 do května 1944 vyšlo deset čísel.

Barvami „Dvojky“ byly žlutá a červená, které byly i ve znaku domova. Byl jím erb v horní části zakončený cimbuřím a rozdělený na čtyři pole, která byla šachovnicově vybarvená žlutě a červeně.

Tradicí se staly společné páteční slavnostní večere, které jim připravovala Lily Ferdová. Po nich následoval společenský program – vychovatelé dětem vyprávěli příběhy ze svého života, nebo pro ně vymýšleli strašidelné historky.

Domov III – z původního chlapeckého domova byl přeměněn na marodku.

Domov IV – původně byl určen pro nově příchozí děti z transportů, ale později byl zrušen.

Domov V – Dror (Vlaštovka) – vychovatel Arnošt Klauber (přezdívka Šmudla). Domov byl veden v sionistickém duchu – výchova židovské mládeže pojatá jako příprava na svobodný život v Palestině.

Domov VI – Lvíčata - vychovatel Jiří König. Výchova, která byla silně ovlivněna skautským hnutím, byla vedena v českém duchu. Hlavním cílem byla přísná disciplína a pořádek. I v tomto domově pracovala samospráva. Činnost zdejších chlapců byla orientována spíše intelektuálně. Děti se věnovaly výtvarné činnosti, recitaci a předčítání knih. Vydávaly i svoje noviny *Tam-Tam*. Zajímavostí byl jejich stejnokroj, inspirovaný skautskou uniformou. Skládal se z modré košile, žlutého skautského šátku a krátkých kalhot. Vlajka Lvícat byla modrožlutá.

Domov VII – Nešarim (Jestřábi) – vychovatelé František Maier (přezdívka Franta), Käthe Fuchsová. Žilo zde kolem čtyřiceti chlapců. Výchova byla ovlivněna myšlenkami sionismu. V Nešarimu fungovala samospráva. Chlapci vydávali vlastní časopisy nazvané *Nešar* a *Rim Rim* a zavedli v domově systém týdenních služeb. Pracoval zde divadelní kroužek a pěvecký sbor, oblíbeným sportem byl fotbal. Chlapci pořádali pravidelně večírky a oslavy židovských svátků.

Domov VIII – trvání domova bylo poměrně krátké, od léta 1942 do září téhož roku. Chlapci, kteří zde původně žili, byli přestěhováni do domova V a domov VIII se pak změnil na ubikaci pro vychovatele.

Domov IX – Bobři – vychovatel Arnošt Ehrlich. Výchova měla český asimilantský ráz. Byli zde ubytováni chlapci z prvních transportů. Již z názvu je patrný vliv skautingu a tvorby Jaroslava Foglara (*Hoši od bobří řeky*). Obyvatelé domova byli rozděleni do tří pododdílů – Vlci, Rychlostřelci, Bobříci. Stejně jako hrdinové „foglarovek“, i oni lovili „bobříky“, např. bobříka čistoty, pořádku, dobrých skutků, zeměpisu apod.

Domov X – vychovatel Jiří Schubert. Zpočátku zde byli ubytováni nejstarší chlapci, kteří v říjnu 1942 přešli do učňovského domova L 218. Potom sem byli přesunuti obyvatelé domova IV a sirotci.

Zvláštní pozornost si zaslouží domov I – Republika Škid. Zejména proto, že zde vznikl přímo vzorový kolektiv chlapců. Vychovatel Valtr Eisinger při jejich výchově uplatňoval prostředky kolektivní výchovy, které známe od Příhody a Makarenka. Škidovce a jejich republiku napodobovaly děti i v ostatních domovech. I pro moji práci se stali bohatým zdrojem informací.

5.2 DOMOV I – REPUBLIKA ŠKID

Domov I v heimu L 417 je nejznámějším z terezínských dětských domovů. Je proto pochopitelné, že o něm existuje nejrozsáhlejší a nejúplnější dokumentace v dílech různých autorů i v dobových zdrojích. Nabízí se tak jako nejlepší pramen informací o výchovné činnosti v Terezíně. Zvolila jsem jej pro svoji práci, abych na něm ilustrovala přítomnost některých prvků společenské výchovy (Příhoda) a výchovy kolektivní (Makarenko).

Za vznikem Republiky Škid, jak svůj domov nazvali samotní chlapci, stojí osobnost hlavního vychovatele domova I, Valtra Eisingera. Původně středoškolský profesor češtiny a němčiny velmi obdivoval ruskou a sovětskou literaturu. Jeho oblíbenou knihou byl román autorů G. G. Bělycha a L. Pantělejeva „*Republika Škid*“ (vyšel v roce 1927), jehož děj se odehrává ve 20. letech 20. století v leningradském domově pro bezprizorné děti. Tamní chovanci se svými vychovateli založili samosprávnou Republiku Škid. Název byl odvozen z pojmenování jejich náhradního domova – *Škola imeni Dostojevskovo*. Hlavními hrdiny románu byli třinácti až čtrnáctiletí chlapci, většinou sirotci, vyrůstající na ulici, kteří se živili krádežemi a loupežemi a do domova byli umístěni na převýchovu¹⁴.

Situace popisovaná v knize tedy v mnohém připomínala terezínské domovy, kde byly v náhodně vytvořených skupinách soustředěny děti, pocházející z nejrůznějšího prostředí a majetkových poměrů. V Terezínské realitě byly ve své podstatě také bezprizorné. Úkolem leningradských vychovatelů bylo, stejně jako v případě vychovatelů v Terezíně, naučit děti žít spolu v kolektivu, to znamená probudit v nich smysl pro toleranci, spolupráci, ohleduplnost a pomoc. Naučit je jednat samostatně a zodpovědně. Eisingera natolik zaujala myšlenka demokratické organizace dětského kolektivu, jež byla popsána v knize, že se jí nechal inspirovat a rozhodl se pro podobný experiment v domově I.

Svým svěřencům o jejich vrstevnících z románu vyprávěl a podařilo se mu terezínské chlapce pro myšlenku založení vlastní republiky a vydávání časopisu zcela nadchnout. V prosinci 1942 tedy vznikla v domově I Republika Škid, téměř současně s vydáním prvního čísla časopisu *Vedem*.

¹⁴ Leningradská škola, která byla zřízena v roce 1921 při chlapeckém sirotčinci, připomíná v mnohém Makarenkovu kolonii Gorkého a komunu Dzeržinského – složení chovanců, existence samosprávy a časopisu, důraz na kolektivní ráz výchovy. (pozn. aut.)

Skutečný původ nového názvu domova I byl přísně střeženým tajemstvím jeho obyvatel, pro ostatní zkratka Škid znamenala: „Škola, I. domov“.

Krátce po vyhlášení republiky 11. 12. 1942 vznikla i dětská samospráva, jako vyjádření touhy jejích členů dokázat všem, že ani uvěznění ve zdech ghetta jim nevezme chuť a sílu bojovat proti zlu a nenávisti, že se nenechají jen tak zlomit a porazit. Její první společné vystoupení proběhlo ve slavnostní náladě dne 18. 12. (viz příloha str. 94) : „*Dne 18. prosince, v pátek večer za přítomnosti Otíka (vedoucí heimu L 417, Ota Klein, pozn. aut.) byla oficiálně zahájena činnost naší samosprávy... byla za zvuku naší hymny slavnostně vytažena naše vlajka. Průběh aktu byl tento: Nejvyšší rada stála čelem ke dveřím a k stožáru vlajky. Za ní v řadě šest úderníků. Napravo od nich se nacházely řady brigádníků a specialistů. Podél kavalců stáli pak v trojřadu jedničkáři (obyvatelé domova I, pozn. aut.).... předstoupil Valtr Roth a jako předseda NR (nejvyšší rada – vedení samosprávy, pozn. aut.) k nám pronesl tuto řeč: Vlajka vzlétla do výše. Domov I má svou vlajku. Symbol své budoucí práce a budoucího soužití. Domov má svoji samosprávu. Proč jsme ji vytvořili? Nechceme být už nahodilé seskupení hochů, kteří trpně prožívají svůj vnucený osud. Chceme vytvořit aktivní, uvědomělé společenství mezi chlapci a svou prací a kázní přetvořit svůj osud v radostnou uvědomělou skutečnost...“ (Vedem, č. 2, 1942, str. 7).*

Vnější projev jednoty všech škidovců byly, kromě samosprávy, vlajka, hymna, heslo, časopis a později i znak.

Škidovská samospráva byla organizačně členěna následujícím způsobem (v závorkách jsou jména těch, kteří byli členy první zvolené samosprávy v prosinci 1942):

V čele stál předseda samosprávy (Waltr Roth). Spolu s dalšími dvěma chlapci (Marodý, Laub) tvořili nejvyšší radu

Úderníci – celkem šest chlapců – velitel pořádkové služby (Zappner), sportovní referent (H. Polák), redaktor časopisu (Ginz), kulturní referent (Kotouč), vrchní menagedienst (měl na starost oblast stravování - Kraus), organizátor divadla a všech zábavných podniků (Beck)

Brigádníci – měli na starost drobnější práce v domově – starost o kamna (Vielgut), vzhled a výzdoba domova (Kauders), starost o všechny šatníky (Goldstein), dohled nad spolkovou skříní bot (Lax), fundstelle¹⁵ (Pepper), administrativa (Z. Polák), stálý pomocník vrchního menagedienstu (Piek)

¹⁵ V překladu znamená „fondy“. V původním textu jsem nenašla nic, co by objasňovalo náplň této funkce. V prostředí Terezína nelze předpokládat, že by se jednalo o finance. Možná byl tímto výrazem míněn drobný majetek a vybavení domova. (pozn. aut.)

Speciální pracovníci – elektrikář (Boskovits), truhlář (P. Löwi), zámečnick (Willbeim), kreslíř (Kaufmann), ošetřovatel (Beamt)

Geroj (hrdina) – tento titul mohl dostat každý, a to za nějaký vynikající čin, nebo zásluhy o domov (viz příloha str. 95)

Jako odznak hodnosti nosili členové samosprávy na čepici vyšité písmeno, označující jejich funkci: NU¹⁶ – nejvyšší rada, B – brigádník, S – speciální pracovník, G – hrdina. (Vedem č. 1, 1942, str. 2)

Jak vidíme, organizace samosprávy byla velmi členitá a vytvořená tak, aby co největší počet chlapců měl příležitost zapojit se do vedení domova. Písmeno vyšité na čepici bylo viditelným odznakem, který pro svého nositele znamenal vyznamenání a ocenění. Dával každému pocit vlastní důležitosti, tolik významný pro zdravé sebevědomí jedince. Působil i jako motivace k další práci pro kolektiv a svého nositele zavazoval k zodpovědnému plnění úkolů.

O podobě vlajky a znaku se dozvídáme ze vzpomínek jednoho z obyvatel Škidu, Erika Poláka: *„Na vzhled vlajky se už při nejlepší vůli nemohu upamatovat. Ale zřejmě se nemýlím v předpokladu, že na ní byl znázorněn škidovský znak vytvořený Kurtem-Jiřím Kotoučem. Ten si zato vybavuji zcela přesně a vidím ho před sebou na čelní stěně místnosti, kam byl zavěšen po odstranění Václaváku¹⁷. V erbovním štítě letí raketa – či jak bychom dnes řekli kosmická loď – k pěticípé hvězdě, pozadí tvoří velká kniha. Symbolika věru přehledná a jednoznačná. Raketa našeho úsilí směřuje k pěticípé hvězdě, přesněji ke všemu, co tato hvězda představuje. Prostředníkem i podmínkou jejího dosažení je kniha – neustálé vzdělávání. Jediná chatrná konspirace spočívala v tom, že hvězda neměla rudou, nýbrž žlutou barvu, stejnou jako ona, již*

¹⁶ S největší pravděpodobností se jedná o překlep a iniciály měly být NR. Jelikož jsem informace čerpala z originálu časopisu Vedem, použila jsem v textu přesné opisy. V časopise bylo mnoho překlepů, je tedy možné, že i některá jména nejsou zapsána správně. (pozn. aut.)

¹⁷ Na podzim 1942, krátce po založení domova L 417, proběhla jedna ze společných akcí domova I. Chlapci ji nazvali „Václavák“ a byla vzpomínkou na Prahu a Václavské náměstí. Z různých materiálů vyrobili reklamní nápisy, názvy obchodů a obrazy domů. Ty pak připevnili na kavalce, kde spali. Vzniklo tak miniaturní Václavské náměstí, dokonce i se sochou sv. Václava a tramvají číslo 1- symbolem domova I (Terezínské listy 21/1993, str. 91).

jsme nosili na prsou (viz příloha str. 96). *Ta ovšem – jak všeobecně známo - měla těch cípů šest.*“ (Terezínské listy 21/1993, str. 84).

Každá republika musí mít i svoji hymnu a Republika Škid nebyla výjimkou. Text si napsali chlapci sami na melodii staré dělnické písně „*Jako bouře světem letí*“.

„Jaká bouře, jaká sláva
na Jedničce jásá lid
ožila tam samospráva
žije republika Škid.

Nám je každý člověk bratrem
ať je křesťan nebo Žid
my jdeme svorně pod prapory
chlapců republiky Škid.

my se nikomu nedáme
kdo by nás chtěl urazit
pracovat my přísaháme
pro čest republiky Škid.
(Tichý 2014, str. 167)

Z textu cítíme neuvěřitelnou sílu a odhodlání čelit nepříznivému osudu, chuť pracovat, radovat se, zkrátka žít navzdory všemu a všem, kteří se snažili v židovském obyvatelstvu potlačit veškerou důstojnost a hrdost. V případě dětí z terezínských domovů se jim to, alespoň soudě z textu hymny, nepodařilo.

Chlapci z jedničky – Škidovci – byli na svůj domov náležitě hrdí. Hlavně v počátečním nadšení ze změn, které tam probíhaly. Oni byli těmi prvními, nejenom díky označení domova I, ale především se stali prvním domovem, kde byla ustanovena dětská republika řízená samosprávou. Odstartovali tak lavinu událostí i v dalších domovech, kde jejich obyvatelé nechtěli zůstat v ničem pozadu za Škidovci. Heslo domova I, které rovněž vzniklo hned zpočátku historie republiky, bylo tedy zcela na místě (viz příloha str. 97):

„*Vždy první domov první býval,
vždy první domov první bude.*“ (Vedem č. 9, 1942, str. 51)

Jedním ze symbolů chlapecké Republiky Škid byl časopis, který si sami pojmenovali *Vedem*. Na jeho vzniku se společnými silami podíleli obyvatelé domova I. *Vedem* se stal kronikou života v domově, ale i v celém ghettu. Chlapci v něm zachycovali to, co zažívali a co je něčím zaujalo. Na jeho řádcích také vzpomínali na šťastné chvíle ve svých domovech před transportem do Terezína. Najdeme zde ale i sportovní zpravodajství, vědecky zaměřené články, kulturní referáty a mnoho dalšího zajímavého čtení.

Časopis *Vedem* se stal symbolem dětských obyvatel terezínského ghetta. Je věčným svědectvím o jejich vnitřní síle, statečnosti a vůli po životě.

5.2.1 ČASOPIS VEDEM

Snad nejznámějším fenoménem, souvisejícím s terezínskými dětmi a jejich aktivitami, jsou dětské časopisy, které v letech 1942 – 1944 děti v některých heimech samy vydávaly. U jejich zrodu stál opět domov I – Republika Škid, vedený Valtrem Eisingerem. Kluci z „jedničky“ svůj časopis pojmenovali *Vedem*. První číslo vyšlo 18. 12. 1942 v den, kdy škidovská samospráva zahájila oficiálně svoji činnost. Symbolika názvu je prostá. Domov I byl prvním domovem v heimu, jako první měl samosprávu a časopis – a ten, kdo je první, ten vede.

Nutno připomenout, že vydávání časopisů bylo v ghettu záležitostí tajnou a zvláště vychovatelé se vystavovali velkému nebezpečí trestů ze strany komandatury. Skutečnost, že za celé dva roky, kdy časopisy v Terezíně vycházely, nedošlo k vyzrazení této zakázané činnosti, svědčí o obrovské solidaritě obyvatel ghetta. Dokazuje to dvojí tvář terezínské morálky. Na jedné straně se lidé ocitli v situaci, která z nich dělala sobecká a bezohledná individua, na straně druhé v určitých momentech dokázali stát při sobě a semknout se proti společnému nepříteli.

Časopis *Vedem* vycházel v období od 18. 12. 1942 do 30. 7. 1944 a byl výlučně záležitostí chlapců. Do jeho přípravy vychovatelé nijak nezasahovali, pouze dodávali své příspěvky, jako ostatní autoři. Za dobu existence časopisu jeho autoři napsali zhruba 800 stran textu ve více než osmdesáti číslech, a to buď ručně, nebo na stroji. Se strojovým přepisem dětem po určitou dobu pomáhala matka jednoho ze škidovců a příspěvatele do časopisu, Rudolfa Lauba (zemřel 1944), která v heimu L 417 pracovala v kanceláři. Pomoc a podpora ze strany dospělých byla obecně v dětských domovech běžnou záležitostí.

Časopis *Vedem* vycházel jednou týdně a vždy v pátek, při společných shromážděních škidovců, z něj jednotliví autoři nahlas předčítali. Každé číslo bylo zpočátku umístěno na volně přístupném místě k dispozici zájemcům. Vzhledem k tomu, že se občas některé z nich ztratilo a opět záhadně objevilo, rozhodla se redakce, že všechna čísla bude mít ve svém „archivu“ šéfredaktor.

Tím byl všestranně nadaný Petr Ginz (1928 – 1944), který nejen organizoval veškerou činnost kolem výroby časopisu, ale byl i pravidelným autorem článků, povídek, úvah a také ilustrací. Jeho nelehkým úkolem bylo vymáhat příspěvky od ostatních chlapců tak, aby nové číslo mohlo být včas připraveno. Spolu s ním pravidelně do časopisu přispívalo asi dvacet dalších škidovců a čtyři spolupracovníci z řad dospělých. Možnost publikovat svoje dílo měl však každý obyvatel „jedničky“.

Autoři se pod svoji práci nejčastěji podepisovali různými zkratkami a přezdívkami, např.: Petr Ginz (Ca-nz, Ginzero, -nz, -NZ, Petr, Petruška, Petříček, Soukromý profesor), Jiří Brady (Brady Jirka, Chladnokrevný kůň, Medvěd Brady), Kurt Jiří Kotouč (Kotolouč, Referent, Svatý), Zdeněk Ohrenstein (Mustafa, Zdeněk, Orče), Hanuš Hachenburg (Ha-, Hachenburg, Hanuš), Hanuš Kominík (Baron Prášil, Komínek, Komiňas, Mořskej, Pejzoun, Ramses, Švejtk, Texle, Tučlas), Leoš Marody (Durodka Macháček, Leoš), Walter Roth (DrVa, DrWa), Hanuš Weil (Weilík), Jiří Zapner (Fousatý dítě, Jirka Zapner, Zappner).

Pozadu nezůstali ani dospělí – Valtr Eisinger (Bumbrlíček, E., Eisinger, Sisi, Prcek, Valtr), Josef Stiassny (-ele, pepek, Pepek, Stiassny Pepek, Glücklich Pavel).

Obsah příspěvků v časopise bychom mohli rozdělit do několika tematických okruhů: vzpomínky na dobu před transportem (básně, příběhy s autobiografickými prvky), reflexe dění v Terezíně (úvahy, básně, postřehy, rubrika *O jednom z nás* – medailonky obyvatel domova I, viz příloha str. 98), výchovně zaměřená tematika - zejména úvodníky psané vychovateli na aktuální témata, ale i úvahy ze strany dětí (viz příloha str. 99), zábava (básně, romány na pokračování, povídky, soutěže, kvízy), ponaučení (např. články *Encefalitis*, *Buddhismus*, cyklus *O hudbě*, rubrika *Toulky Terezínem* – čtenář se seznámí s některými místy v ghettu – např. *Zentralbad*, *O truhlárně*, *Odvšivovací stanice* – viz příloha str. 100).

Časopisy rozhodně nebyly pouze samoučelnou záležitostí. Aktivním a tvořivým způsobem naplňovaly volný čas dětí, rozvíjely jejich estetické cítění a jazykové schopnosti. Autorům i čtenářům přinášely mnoho zábavy a ponaučení. Staly se také důležitým prostředkem výchovy. Být přispěvatelem do časopisu znamenalo pro každého určitou míru zodpovědnosti. Příspěvky musely být odevzdány včas, aby byl prostor pro jejich přepsání a sestavení do konečné podoby každého čísla. Časopis byl oblíbenou četbou a obyvatelé domova I vždy netrpělivě čekali na nové číslo. Nedodané, nebo pozdě dodané články mohly způsobit zpoždění celého vydání, což znamenalo velkou kritiku namířenou na hlavu šéfredaktora.

Ze svých původních domovů přicházely děti různě vychované i nevychované a do nového kolektivu přinášely svoje odlišné návyky a zlovyky. Úkolem kolektivní výchovy (výchova *v a pro společenství*) bylo sjednotit myšlení a přístup dětí k životu ve větším celku, kde není místo pro bezohledné prosazování svých přání, ani pro sobectví. Cílem vychovatelů byl kolektiv dětí, které jsou jeden druhému oporou, vzájemně se tolerují a umí si pomoci, zastanou se kamaráda v těžké situaci a jsou všichni spojeni nějakou činností a cílem.

Právě práce spojená s tvorbou časopisů, ale i s činností samosprávy, měla příznivý vliv na rozvoj požadovaných vlastností, i když to nebyla vždy věc jednoduchá. Jak uvidíme dále v textu, výsledky byly značně nestálé a v žádném případě nelze tvrdit, že se v Terezíně podařilo ze všech dětí vychovat uvědomělé občany, schopné bez problémů žít ve společnosti.

Práce vychovatelů v terezínském ghettu byla náročná, ale opravdu záslužná. V provizorních podmínkách, pod neustálým, hlavně psychickým, tlakem a v každodenní nejistotě se jim podařilo vytvořit a stmelit dětské kolektivy. Byli to právě osobnosti z řad vychovatelů, kdo děti povzbuzoval v nových a nových aktivitách a udržoval je v co největší psychické pohodě. Doba, kterou společně v Terezíně prožili, byla i přes všechny hrůzy a beznaděj dobou, na kterou ti, kteří přežili, vždy s dojetím vzpomínali.

5.3 TEREZÍŇSTÍ VYCHOVATELÉ

V kapitole 4.1 jsem popsala nelehké počátky organizované výchovy v terezínském ghettu. Shrňme si tedy hlavní zásady a cíle výchovné činnosti v dětských domovech, na kterých se nakonec domluvili členové samosprávy spolu s vychovateli.

- vychovatelé by měli zajistit dětem co nejlepší životní podmínky (bydlení, jídlo, hygienické podmínky)
- domovy představují pro děti ochranu před negativními vlivy života v ghettu
- výchova má být apolitická, založená na širokém názorovém spektru – to znamená, ani jednostranně židovsky zaměřená, ani vedená pouze v asimilantském duchu
- výchova v Terezíně je výchovou *v a pro společenství*
- důležitá je výchova ke kolektivní zodpovědnosti
- společenství (kolektiv) se stává jak prostředkem, tak i cílem výchovy
- výchova v kolektivu však nesmí potlačovat individualitu dítěte
- výchova by měla vést mládež ke kladnému vztahu k sama sobě, ale i k druhým lidem
- výchova by měla mládež vést k pozitivnímu vztahu k práci
- důraz na význam práce, jakožto prostředku pro dosažení cíle
- součástí života v domovech je také ilegální vyučování a kulturně společenská činnost

Požadavků na práci vychovatelů bylo opravdu mnoho. Pozice vychovatele kromě jiného vyžadovala, aby byl jedinec jakousi „multifunkční“ osobností, schopnou měnit se podle aktuální potřeby v rodiče, zpovědníka, učitele, kamaráda, poradce, soudce. Vše bylo o to složitější, že mezi těmi, kteří měli tuto funkci vykonávat, bylo dost nepedagogů a jednalo se vesměs o velmi mladé lidi, v některých případech jen o pár let starší, než byli jejich svěřenci.

Jak již bylo řečeno v kapitole 4.1, došlo během koncipování výchovné linie k rozporu mezi přívrženci sionistického pojetí a mezi vychovateli, kteří preferovali asimilantskou politiku. Židovská samospráva původně záměrně vybírala na místa vychovatelů mladé lidi, o kterých věděla, že patří k sionistům. Egon Redlich, který vedl Oddělení péče o děti a mládež byl rovněž oddaným stoupencem sionistického hnutí, stejně jako např. Fredy Hirsch, František Maier či Arnošt Klauber. Mezi ženami bychom mohli jmenovat Ellu Pollakovou a Evu Weissovou.

Mezi vychovateli však existovaly i další dvě důležité ideologické linie, které měly vliv na práci v domovech. První byla zaměřena levicově a její stoupenci tíhli spíše k asimilantskému pojetí výchovy. Do této skupiny lze zařadit v první řadě Valtra Eisingera a Josefa Stiassnyho, dále Gertrudu Sekaninovou či malířku Friedl Dicker-Brandeisovou, která sice nebyla přímo vychovatelkou, ale práci s dětmi se intenzivně věnovala.

Poslední skupinu tvoří vychovatelé s nevyhraněným politickým zaměřením, kteří se ve své práci soustředili na české kulturní prostředí. Ve své práci využívali prvky různých dětských a mládežnických hnutí, jako byl skauting nebo Junák, jak je tomu například u Jiřího Königa nebo Arnošta Ehrlicha.

Požadavek apolitičnosti výchovy se tím pádem nepodařilo do důsledku naplnit, každý z vychovatelů do své práce přirozeně vnášel, více či méně vědomě, svoje přesvědčení, názory i svoji životní filozofii. To zásadní se však všem podařilo – z neorganizovaných skupin dětí vybudovat kolektivy, jejichž členové chápou, že přežít mohou jen pod ochranou kolektivu. Musí se mu však umět podřídit a plnit vůči němu určité povinnosti.

Terezínské heimy se pro děti staly skutečnými domovy, místy bezpečí a jistoty, kde byli jejich obyvatelé chráněni před vlivem temné stránky „terezínské morálky“ a kde se utvářela pevná přátelství, i když často jen na velmi krátkou dobu. Transporty byly důvodem velké fluktuace dětí a neustálých změn ve složení kolektivů. Děti se skutečně naučily žít pospolu, vážit si jeden druhého a chovat se zodpovědně ve společenství domova. Společně nejenom žily, ale také trávily volný čas, učily se, řešily problémy, pomáhaly nemocným kamarádům. Naučily se vyslechnout výtku i pochvalu, ale dokázaly také samy vyjádřit svůj názor, třeba i kritický. Společnými silami vytvářely časopisy, nacvičovaly divadelní představení, pořádaly přednášky. Kamarádům, kteří se chystali na transport na východ, svoji solidaritou a podporou dokázaly ulehčit poslední chvíle před rozloučením.

Ke cti všem vychovatelům, zejména těm, kteří nepatřili mezi sionisty, slouží i to, že nezapomínali na svůj původ a společně s dětmi slavili všechny důležité židovské svátky. Jako doklad nám slouží dětské časopisy, na jejichž stránkách jsou tyto události zaznamenány¹⁸.

Právem patří, alespoň některým z nich, místo na stránkách této práce.

¹⁸ Dochovaná čísla některých časopisů jsou k nahlédnutí na: <http://www.terezinskastafeta.cz>.

5.3.1 VALTR EISINGER

(1913 – 1945)

Původním povoláním byl Valtr Eisinger (viz příloha str. 103) středoškolským profesorem. Před deportací učil na Brněnském židovském gymnáziu. Do Terezína přijel transportem 28. 1. 1942. Ihned po otevření heimu L 417, v červenci 1942, zde nastoupil jako vychovatel do domova I. Několik měsíců po něm přišla do Terezína i jeho přítelkyně, o devět let mladší Věra Sommerová, se kterou se Eisinger seznámil na gymnáziu, kde byla jeho studentkou. V roce 1944 měli v Terezíně svatbu a krátce nato byl Eisinger zařazen do mužského transportu do Osvětimi. Jeho manželka se nechala dobrovolně zapsat do jednoho z dalších transportů, ale svého manžela už nikdy neviděla. Údajně byl zastřelen na jednom z pochodů smrti do Buchenwaldu v lednu 1945. Věra válku přežila, ale už se nikdy neprovdala.

Eisinger byl velkým milovníkem ruské a sovětské literatury. Během svého pobytu v Terezíně se učil rusky a také zde překládal díla ruské literatury do češtiny. Jeho oblíbená kniha „*Republika Škid*“ ovlivnila i jeho pedagogickou činnost v domově I (viz str. 49) a tím vlastně podobu také mnoha dalších dětských domovů, které postupně v Terezíně vznikaly. Právě obdiv k Rusku a jeho kultuře v něm patrně podnítil levicovou orientaci. V Terezíně byl dokonce členem ilegální organizace komunistické strany.

Eisinger byl člověkem ve všech směrech aktivním. Pravidelně se účastnil táborových fotbalových utkání a svoje pěvecké nadání uplatnil v roli Principála v představení *Prodané nevěsty*.

Pro chlapce byl nejenom pedagogem, ale i dobrým a trpělivým přítelem. Chtěl být svým svěřencům co nejbližší, sdílet plně jejich radosti i starosti, a tak se dobrovolně vzdal ubytování v pokoji vychovatelů a spal spolu s chlapci na jednom z kavalců.

Jejich úctu si vysloužil i svým silným smyslem pro toleranci a spravedlnost. Nikdy nikomu nevnucoval svoje názory, naopak chlapce učil umění vyslechnout si každého, bez ohledu na to, jestli s jeho stanoviskem souhlasili, nebo ne. Na pravidelné přednášky, pořádané v domově I, zval lidi různě názorově orientované. Ačkoliv sám byl spíš zastáncem asimilace, „jednička“ si pravidelně připomínala a slavila hlavní židovské svátky.

Eisinger měl obrovský dar. Dokázal přede všemi uznat svoji chybu a veřejně se k ní přiznat. Chtěl tak dětem ukázat, že pravidla morálního, čestného chování platí pro ně i pro dospělé stejně.

Jeho osobní příklad měl na chlapce z Republiky Škid magický vliv. Jejich domov prošel značně bouřlivým vývojem. Po období rozkvětu a horlivé práce všech ve prospěch kolektivu,

přišla hluboká krize a úpadek - podle Eisingerových slov se obyvatelé domova změnili v necivilizované divoké praobyvatele, všude byl nepořádek, zmizela kázeň a disciplína (Terezínské studie a dokumenty 1998). Nakonec se mu však podařilo situaci zkonsolidovat a nastolit ve Škidu pořádek, i za cenu vlastního odchodu z domova a posléze dočasného rozpuštění samosprávy a nastolení „diktatury“ (viz příloha).

Eisinger stál u zrodu ideje založení republiky Škid a dětské samosprávy a byl rovněž iniciátorem vzniku časopisu *Vedem*. Dokázal své svěřence nadchnout pro společnou práci, uměl ocenit jejich výsledky, ale dovedl i trestat. Jeho dobrovolný odchod z domova byl tou pravou lekcí, uštědřenou rozvrácenému kolektivu Škidu. Byl to sice krok velice riskantní, ale ukázal se být správným. Ve snaze získat svého milovaného Prcka (přezdívka, kterou si dal Eisinger sám, a která poukazovala k jeho malému vzrůstu) zpátky, rozpomněli se chlapci na slavné doby republiky Škid a dali se znovu do budování vzorného kolektivu. Bylo to vítězství jak jejich, tak samozřejmě i Eisingerova a jeho pedagogického talentu.

5.3.2 JOSEF STIASSNY

(1916 – 1944)

Pepék, jak byl Josef Stiassny (viz příloha str. 104) všemi přezdíván, byl pomocníkem Valtra Eisingera v domově I v heimu L 417. Byl mladším bratrem Gertrudy Sekaninové, která jako vychovatelka pracovala v heimu L 414. Narodil se v Německém Brodě, později se celá rodina přestěhovala do Prahy.

Zde se Pepék učil v knihkupectví a začal publikovat články a recenze v příloze „*Knihkupeckých rozhledů*“. Tuto zkušenost využil později i v Terezíně, kde pravidelně přispíval svými úvodníky do časopisu *Vedem*.

Ještě před transportem do Terezína se v Praze nešťastně zamiloval do manželky svého přítele, mladého básníka Hanuše Fantla, Heleny. Fantl byl za svoji odbojovou činnost zatčen gestapem a v roce 1942 zastřelen v táboře v Mauthausenu. Pepék se potom staral o jeho ženu a malou dcerku, a to nejenom v Praze, ale posléze i v Terezíně, kde se opět všichni setkali. V roce 1944 byl transportem převezen do Osvětimi, kde téhož roku spáchal sebevraždu, vběhl do drátů nabitých elektrickým proudem.

Pro chlapce z „jedničky“ byl vzorem pro svoji neuvěřitelnou čestnost a poctivost, jež neztratil ani v terezínském ghettu, kde se mnoho lidí pod tíhou okolností těchto vlastností vzdalo. Stal se dětem i kamarádem a důvěrníkem, se kterým mohly řešit i ty nejintimnější problémy, spojené s obtížným obdobím dospívání.

5.3.3 ALFRED HIRSCH

(1916 – 1944)

Alfred Hirsch, přezdívaný Fredy (viz příloha str. 104), se narodil v Německu, v Cáchách. V roce 1935 opustil zemi a odešel do Československa, které v té době ještě nebylo pro židovské obyvatele tak nebezpečné, jako jeho rodná zem. V Praze a dalších českých městech pokračoval ve své práci v sionistickém hnutí a připravoval se na budoucí život v Palestině. Jeho plány však přerušila okupace a rychlý sled událostí, které ho nakonec zanesly až do Terezína. Sem přijel transportem s druhým tzv. „komandem výstavby“ 4. 12. 1941. Z Terezína byl deportován dne 6. 9. 1943 do rodinného tábora v Osvětimi – Březince. 8. 3. 1944 zde zemřel. Okolnosti jeho smrti nebyly nikdy zcela jednoznačně objasněny. Podle některých zpráv spáchal sebevraždu otravou barbituráty, ovšem jeho přátelé, kteří se dožili konce války, tuto verzi popírali. Přikláněli se spíš k názoru, že byl úkladně zavražděn.

Fredy Hirsch patřil k vedoucím terezínského Oddělení péče o děti a mládež a měl na starost hlavně organizování sportovních akcí v ghettu. Díky jemu mohla probíhat kupříkladu fotbalová utkání nebo obdoba moderní olympiády – makkabiáda¹⁹. Fredy byl nadšeným sportovcem již v době před odjezdem do Terezína. Byl členem židovského tělovýchovného spolku Makkabi Hacair a dalších sionistických organizací.

Jeho práce s terezínskými dětmi se ovšem neomezovala jenom na sport a tělovýchovu. Nacvičoval s nimi také písničky za doprovodu flétny, na kterou sám hrál. Originální a mezi dětmi oblíbené bylo jeho stínové divadlo, kdy za nasvíceným prostěradlem děti vytvářely stínové siluety. Jindy k tomu účely používaly loutky vystřižené z tvrdého papíru, které vyráběly s Fredyho pomocí.

Kromě českých dětí byly v Terezíně i děti z Německa, které byly v ještě horší situaci, než ostatní. Daleko od domova, v cizí zemi, jejíž obyvatelé nenáviděli vše, co nějakým způsobem souviselo s Německem. Navíc zde byla i jazyková bariéra, která jejich osamocení umocňovala. V této situaci jim Fredy, který pocházel z Německa a mohl se s nimi domluvit, opravdu hodně pomáhal. Nosil jim jídlo a oblečení, sháněl pro ně tolik vzácné lístky do koupele, povídal si s nimi. Díky jeho péči se podařilo udržet německé děti v relativně dobrém psychickém stavu.

¹⁹ makkabiáda (makabiáda) – mezinárodní židovská sportovní akce podobná olympijským hrám. Poprvé se konala v roce 1932. V současnosti probíhá každé čtyři roky, místem konání je Izrael. (pozn. aut.)

5.3.4 FRANTIŠEK MAIER

(1922 – 2013)

Jméno Františka (Franty) Maiera, brněnského rodáka, je spojeno s domovem VII, zvaným Nešarim (Jestřábi) v heimu L 417. Hned, jak nastoupil do funkce vychovatele, snažil se ze všech sil zmírnit strádání svých svěřenců. Zajistil jim větší přiděly potravin a snažil se naplánovat jejich denní rozvrh tak, aby byli co nejvíce zaměstnání a neměli tak čas na přílišné truchlení, ale ani na nežádoucí aktivity – potulku, krádeže. Přibližnou podobu denního plánu dětí jsem již popsala na str. 44 – 45. Součástí každodenních činností bylo také cvičení a pohyb. Oblíbenou zábavou byl zejména fotbal, učení a kulturní aktivity. Samozřejmostí života Nešarimu byly večírky a oslavy významných židovských svátků.

Maier sám byl aktivním sportovcem. V Terezíně byl členem fotbalového týmu Jugendfürsorge, společně s Valtrem Eisingerem.

Zřejmě po vzoru „jedničky“ založili si i Jestřábi svoji samosprávu a vydávali časopisy *Nešar* a *Rim Rim Rim*, který v mnohém připomínal *Vedem z „jedničky“*.

Maier dbal o přísný pořádek na pokoji, což byla ve špatných hygienických podmínkách Terezína životní nezbytnost. Jen tak se dalo alespoň částečně předcházet vzniku nebezpečných infekcí. Chlapci se museli pravidelně mýt, čistotu Maier osobně kontroloval. Pro některé z nich to byl návyk, na který nebyli zvyklí ani z domova. O pořádek se museli starat obyvatelé domova sami. Za tímto účelem byl zaveden systém týdenních služeb.

Ve své zprávě, vydané k prvnímu výročí fungování terezínských dětských domů, Maier uvedl, že v chování chlapců je vlivem pobytu v Terezíně vidět velká změna k lepšímu. Na začátku to byla pouze skupina dětí z různého prostředí – jedináčci i děti z početných rodin, sirotci, intelektuálové stejně jako obyčejní chlapci z vesnice, děti městské z bohatých rodin. Po roce práce se podařilo vybudovat z nich kolektiv kamarádů, kteří dokázali myslet i na ostatní a byli ochotni podělit se s přítelem i o tolik vzácné jídlo. Nejvíce byla změna vidět v případě chlapců z bohatých rodin, kteří do Terezína přišli sebestřední a zvyklí na to, že je někdo stále obsluhoval (Kárný, Kárná, Lorencová 1998, str. 143 – 145).

Vždy večer si Franta s chlapci povídal a nabádal je, aby nezapomněli na pocit sebeúcty a své vlastní lidské důstojnosti, kterou si nesmí nechat nikdy a nikým vzít. Franta byl přesvědčeným sionistou a v tomto duchu vedl i své chlapce. Vštěpoval jim tři základní povinnosti, které měli ve svém životě dodržovat – za každou cenu přežít, vždy respektovat a ctít své rodiče a být připraveni na budoucí život po skončení války (sionisté tím měli na mysli život v židovském státě, v Palestině, pozn. aut.).

František Maier byl v roce 1944 deportován do Osvětimi. Po válce se vrátil do Brna, kde se oženil a spolu s manželkou se odstěhovali do USA. Zemřel 14. 11. 2013.

5.3.5 RUDOLF WEIL

(1914 - zahynul v Osvětimi, datum úmrtí není známo)

Pocházel z Berounska, jeho poslední známé bydliště bylo v obci Hýskov. Do Terezína přijel transportem z Kladna 22. 2. 1942. Pracoval jako vedoucí domova II v heimu L 417. Dne 28. 9. 1944 byl deportován do Osvětimi, kde zahynul. Datum jeho smrti není známo, stejně jako detaily, týkající se jeho života před odjezdem do Terezína.

O Weilově výchovné práci na Dvojce se dozvídáme ze zprávy, kterou přednesl u příležitosti ročního trvání dětského domova L 417. Domov II byl původně ve velice špatném stavu, proto se jeho obyvatelé rozhodli pro kompletní přestavbu (březen 1943). Po jejím dokončení se vzhled domova hodně zlepšil. Ještě však bylo zapotřebí vychovat řádně jeho obyvatele.

Weil spolu se svojí pomocnou vychovatelkou Lili Ferdovou měli patrně nejvíce práce s nápravou v oblasti dodržování zásad slušného chování chlapců a jejich postoje k pořádku ve společné ubikaci. Někteří z nich nebyli naučeni poděkovat, nebo zdravit a také udržování pořádku bylo dlouho velkým problémem. Byla proto zavedena speciální bodovací tabulka, ve které byli zvlášť vyznačeni tzv. škůdcové, kteří svým nepořádkem a špatným chováním kazili vzhled a chod domova. Výchovným úspěchem pak bylo, když vychovatelé docílili toho, že jejich svěřenci začali sami od sebe za všechno děkovat.

Důsledným pedagogickým působením se Weilovi nakonec podařilo na Dvojce podnitit v dětech smysl pro společný život. Byla zřízena samospráva s několika „ministerskými“ rezorty a domov měl i svůj vlastní znak, viz str. 47. K tomuto vývoji jistě pomohla i tradice, kterou zavedla Lili Ferdová. V pátek připravovala pro chlapce slavnostní večeři, při které se sešel celý domov ke společnému stolování, ze kterého byli všichni nadšení. Těšili se i na večerní program, během kterého jim Weil vyprávěl příběhy o cestování a Lily pro ně vymýšlela strašidelné historky.

Dvojka se nakonec stala pro všechny skutečným domovem a dost možná proto svůj časopis nazvali právě tímto slovem – *Domov*.

V domově II se sešli chlapci sportovně nadaní, kteří slavili úspěchy hlavně v atletických disciplínách. Weil s nimi trénoval až třikrát týdně. Jejich sportovní zaměření bylo patrně důvodem, proč Dvojka, ve srovnání s jinými domovy, zpočátku poněkud zaostávala v kulturních aktivitách. Časem se vychovatelům podařilo i v tomto směru dosáhnout změny k lepšímu. Chlapci se začali více věnovat četbě a dokonce se účastnili různých uměleckých soutěží.

Za obrovský pedagogický úspěch lze bezpochyby považovat nápad, který vzešel z řad samotných chlapců. Rozhodli se, že se budou občas vzdávat svého přídělů polévky ve prospěch starých lidí. Za odměnu měli dovoleno spát v sobotu až do půl desáté (Kárný, Kárná, Lorencová 1998, str. 145 – 147).

Z Terezína byl Weil deportován jedním z transportů do Osvětimi, kde zemřel.

5.3.6 JIŘÍ KÖNIG

(1919 – ?)

Narodil se 22. 2. 1919 v jižních Čechách. Do Terezína přijel transportem z Českých Budějovic dne 18. 4. 1942. Zde byl krátce po příjezdu jmenován vedoucím domova VI v budově L 417. Při své práci využíval prvky známé ze skautského hnutí. Ve výchovné práci pro něj byla na hlavním místě disciplína, řád a pořádek.

Ani jeho neminul další transport, tentokrát do Osvětimi – 29. 9. 1944. Köning měl velké štěstí, že pobyt v Osvětimi přežil. Na konci války byl osvobozen v táboře v Mauthausenu. Více údajů o jeho životě mimo ghetto Terezín se mi nepodařilo zjistit.

O jeho výchovatské práci vypovídá, stejně jako v případě většiny vychovatelů, uvedených v této práci, zpráva o roční činnosti domova č. VI. Její znění lze nalézt ve sborníku Terezínské studie a dokumenty, vydaném v roce 1998.

Prvním úkolem každého vychovatele bylo vypracovat si program, nebo plán práce a cílů, kterých chtěl se svými svěřenci dosáhnout. Vodítkem jim byly zásady, které stanovila židovská samospráva a které odpovídaly těm nejpalčivějším problémům terezínského společenství.

Tomu odpovídal i program, který si určil pro práci s dětmi Jiří Köning. Na prvním místě se jednalo o dohled nad dodržováním disciplíny a pořádku, bez kterých by plynulý chod a další vývoj dětského kolektivu nebyl možný. Köning záhy zjistil, že pro stmelení chlapeckého společenství bude nutné pevné vedení, které zajistí naprostou poslušnost. K tomu měl sloužit pečlivě propracovaný pravidelný denní program, který chlapcům hodinu za hodinou určoval, co mají dělat.

Velkým problémem všech dětských domovů byl pořádek a pravidelná hygiena. Stejná situace byla i v domově VI. Domluvy a křik zůstávaly bez odezvy, proto i tady vychovatel vytvořil stupnici různých trestů za prohřešky proti stanoveným pravidlům společného soužití. Trpělivě vedl chlapce k tomu, aby se pro ně osobní hygiena a udržování pořádku v domově staly samozřejmostí.

Jako účinný prostředek pro posílení vazeb v kolektivu a pro jeho větší soudržnost využil Köning nepříliš vyhovující stav domova. Zorganizoval několik přestaveb, během nichž si chlapci sami vyrobili jednoduchý nábytek – stoly, skříně, poličky, křesla.

Nezanedbával ani výchovu v oblasti kulturní a vzdělávací. Chlapci se účastnili tajného vyučování, v domově pravidelně probíhalo společné předčítání knih a pracovalo zde několik zájmových kroužků – malířský, řezbářský, herecký, literární.

Kolektivní výchova brzy přinesla i v „Šestce“ viditelné výsledky. Egocentrismus a bezohlednost se postupně vytrácely a byly nahrazovány bratrským sdílením různých věcí a jídla.

Chlapci založili samosprávu a svůj domov pojmenovali Lvíčata. Vydávali noviny s názvem *Tam-Tam* s po vzoru skautských oddílů měli i oni svůj stejnokroj ve žluto modré kombinaci (viz str. 48). Stejně barvy byly i na vlajce, která byla dalším vnějším vyjádřením jednoty a jedinečnosti domova Lvícat.

5.3.7 GERTRUDA SEKANINOVÁ – ČAKRTOVÁ

(1908 – 1986)

Narodila se v Budapešti v bohaté židovské rodině Stiassnych. V roce 1910 se celá rodina přestěhovala do Československa. Gertruda (viz příloha str. 105) pocházela ze čtyř dětí, jejím mladším bratrem byl Josef Stiassny (Pepek), který v Terezíně působil jako vychovatel v chlapeckém heimu L 417 v domově I.

Gertruda vystudovala gymnázium a Právnickou fakultu Univerzity Karlovy. Později se provdala za dr. Ivana Sekaninu, v jehož advokátní kanceláři pracovala. Již od mládí tíhla k levicově zaměřeným organizacím a později se stala členkou Komunistické strany Československa.

Její manžel byl na začátku nacistické okupace zatčen a v roce 1940 zemřel v koncentračním táboře v Sachsenhausenu

Gertruda byla zařazena do transportu do Terezína v říjnu 1942. Zde pracovala jako vychovatelka v dívčím domově L 414. Její bratr Josef Stiassny byl vychovatelem v domově chlapců - L 417.

Gertruda se snažila i v podmínkách ghetta o rozvoj a vzdělání děvčat, pro které pořádala přednášky, vedené osobnostmi z řad obyvatel tábora. S její pomocí a podporou děvčata vydávala svůj časopis nazvaný *Bonaco*. Gertruda se dokázala dívkám natolik přiblížit, že se jí svěřovaly se všemi svými problémy, i s těmi nejosobnějšími.

V roce 1944 byla Gertruda Sekaninová deportována do Osvětimi a o rok později se jí podařilo uprchnout během pochodu smrti směřujícího do tábora Bergen Belsen.

Z předchozích medailonků některých terezínských vychovatelů je patrná různorodost jejich názorů a politického zaměření. Ve své pedagogické činnosti v terezínských heimech však sledovali všichni jeden jediný cíl - naplňovat při práci s dětmi a mládeží zásady a cíle koncepce *výchovy v a pro společenství*. K tomu užívali také prostředky a principy, o kterých pojednávají úvodní kapitoly této práce. Tyto prvky kolektivní výchovy, známé z díla Příhody a Makarenka a realizované v terezínských dětských heimech, jsou předmětem následující kapitoly.

6. PŘÍHODOVSKÉ A MAKARENKOVSKÉ PRVKY V PRÁCI TEREZÍNSKÝCH VYCHOVATELŮ

V prvních kapitolách této práce je podán přehled prostředků společenské (Příhoda), neboli kolektivní (Makarenko) výchovy tak, jak je oba jmenovaní při své práci využívali. Z nich jsem vybrala ty, které se staly důležitou součástí výchovné činnosti i v terezínském ghettu.

Postupně tedy představím jednotlivé prostředky v podobě, ve které se s nimi setkáváme v terezínské výchovné koncepci:

- dětské samosprávy a zájmové kluby
- dětské časopisy a pravidelná shromáždění
- symboly společenské jednoty
- kolektiv jako výchovný prostředek
- význam společné práce a cílů

Pro srovnání uvádím na začátku jednotlivých podkapitol stručné shrnutí základních informací, které čtenáři připomenou strukturu, či podobu a funkci každého prostředku, jak je známe z díla V. Příhody nebo A. S. Makarenka.

Podobnost příhodovských a makarenkovských prostředků kolektivní výchovy s těmi, které využívala terezínské koncepce, je více než nápadná. V prostudovaných pramenech se však nikde nevyskytuje přímý důkaz o tom, že by se terezínští vychovatelé ve své činnosti inspirovali myšlenkami jmenovitě Příhody či Makarenka. Přesto je vysoce pravděpodobné, že zejména ti vychovatelé, kteří byli původním povoláním pedagogové, tyto myšlenky znali, hlavně z období příhodovské reformy. Činnost reformních škol byla ukončena až s vypuknutím druhé světové války a odborná veřejnost měla příležitost se s obsahem a průběhem reformního dění seznámit v pedagogických časopisech a novinách²⁰. Rovněž dílo A. S. Makarenka bylo v té době dobře známé i za hranicemi Sovětského Svazu. Jeho práce v oblasti kolektivní výchovy byla průkopnickým počinem, který se stal základem pro činnost dalších generací pedagogů.

²⁰ např. Školské reformy, Tvořivá škola, Věstník pedagogický (pozn. aut.)

Už v samotných počátcích organizované výchovy židovských dětí v Terezíně, přesněji řečeno v době, kdy se tato rodila, lze vysledovat analogii mezi Makarenkovým přístupem a myšlenkovou linií představitelů židovské samosprávy. Základem Makarenkovy kolektivní výchovy byla idea *výchovy v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem* (Medynskij 1950, str. 57). Terezínská koncepce byla známa jako *výchova v a pro společenství* (Kárný, Kárná, Lorencová 1998, Kasperová 2010).

Vůdčí osobností mezi terezínskými vychovateli byl Valtr Eisinger, který byl iniciátorem všech převratných aktivit v dětských domovech a výše uvedené výchovné prostředky zde využíval. Právě on byl před válkou středoškolským učitelem, lze se tedy domnívat, že Příhodu a jeho práci znal a mohl svoje poznatky uplatnit i při pedagogickém působení v Terezíně. Současně byl i nadšeným obdivovatelem ruské a sovětské literatury a reálií. Musel tedy znát i Makarenkovy kolonie pro mládež, které byly svými výsledky proslulé po celé tehdejší Evropě.

6.1 DĚTSKÉ SAMOSPRÁVY A ZÁJMOVÉ KLUBY

Samospráva v kolektivech dětí a mládeže má za cíl připravit své členy na jejich budoucí život ve světě dospělých. Tím, že dostanou konkrétní funkci, nebo jenom úkol v rámci samosprávy, učí se zodpovědnosti a samostatnosti. Vzhledem k tomu, že každá samospráva je tvořena více jedinci, musí si její členové osvojit i dovednost spolupráce a komunikace s druhými lidmi. V tom všem spočívá výchovná síla dětských samospráv za předpokladu, že opravdu fungují tak, jak mají a nejsou pouhým formálním útvarem - „... *Funkcionář samosprávy, natož funkcionář nejvyšší, se nesmí dopustit ani nejmenšího poklesku proti třem základním kamenům našeho života, naší samosprávy: proti čistotě, pořádku a disciplíně. Poklesek často omluvitelný u jedničkáře je neomluvitelný u funkcionáře... Funkce nezbavuje povinností, jež mají ostatní, nýbrž naopak zavazuje k nejprísnejšímu jejich plnění....*“ Citace z úvodníku časopisu Vedem, autorem je V. Eisinger (Vedem č. 5, 1943, str. 1).

Struktura žákovské samosprávy v reformních školách v ČR (období „příhodovské reformy“) vypadala přibližně takto:

Třídní samospráva – představenstvo v čele se starostou a místostarostou třídy

Další funkce – důvěrníci, zapisovatel, pokladník, redaktor, kolportér

Žákovská samospráva – představenstvo v čele se starostou a místostarostou školy

Další funkce – průkopníci, řečníci, důvěrníci

V Makarenkových pracovních koloniích byla organizační struktura samosprávy mnohem jednodušší.

Oddíl – základní jednotka, v čele volený velitel

Rada velitelů – složena z velitelů jednotlivých oddílů

V Terezíně měly být dětské samosprávy navíc i vyjádřením odhodlání dětí postavit se osudu a snažit se žít plnohodnotným životem i v prostředí nejistoty, nedostatku a strachu: „... *Domov má svoji samosprávu. Proč jsme ji vytvořili? Nechceme být už nahodilé seskupení hochů, kteří trpně prožívají svůj vnucený osud. Chceme vytvořit aktivní, uvědomělé společenství mezi chlapci. Svou prací a kázní přetvořit svůj osud v radostnou uvědomělou skutečnost...*“ (Vedem č. 2, 1942, str. 2). To jsou slova prvního předsedy Nejvyšší rady samosprávy Republiky Škid, Valtra Rotha (1928 – 1944), která zazněla při zahájení činnosti samosprávy v prosinci 1942.

Iniciátorem vzniku samosprávy v domově I byl vychovatel Valtr Eisinger, inspirovaný románem Republika Škid. Autoři románu však nepodávají žádný detailní popis toho, jak byla chlapecká samospráva organizována. Struktura, jak ji známe z terezínského heimu L 417, se nápadně podobá té z reformních škol z období Příhodovy reformy.

V terezínských dětských domovech vzniklo za podpory a pomoci tamních vychovatelů několik dětských samospráv. Nejvíce dostupných informací máme o první z nich, která pracovala v domově I v heimu L 417 – v republice Škid. V její organizační struktuře existovalo mnoho různých funkcí, a to zřejmě proto, aby se do činnosti mohlo zapojit co nejvíce chlapců.

Škidovská samospráva – nejvyšší rada – předseda a dva členové rady

Další funkce – úderníci – velitel pořádkové služby, sportovní referent, redaktor časopisu, kulturní referent, vrchní menagedienst (stravovací referent, pozn. aut.), organizátor divadla a všech zábavných podniků

brigádníci – starost o kamna, vzhled a výzdoba domova, starost o všechny šatníky, dohled nad spolkovou skříní bot, administrativa, stálý pomocník vrchního menagedienstu

speciální pracovníci – elektrikář, truhlář, zámečnick, kreslíř, ošetřovatel

gerojové – titul za nějaký vynikající čin, nebo za zásluhy o domov

V heimu L 417 byly samosprávy i v jiných domovech – domov VI (Lvíčata), domov VII (Nešarim). Ve Dvojce (domov II) bychom v organizační struktuře samosprávy našli i takové funkce, jako byl např. ministr zdravotnictví, ministr vnitra, ministr tělesné výchovy či ministr zásobování.

Samosprávy nebyly výsadou pouze chlapců. I v dívčím domově L 410 vznikla podobná organizace. Jednalo se o parlament s názvem Maagal (Kruh), který vytvořily dívky z pokoje 28.

Jak Příhoda, tak i Makarenko si byli dobře vědomi toho, že pro osobnostní rozvoj dítěte a mladého člověka je důležité podporovat ty činnosti, ve kterých jedinec vyniká a které ho baví. Volnočasové aktivity ve formě školních **klubů** (Příhoda) nebo **kroužků a sportovních družstev** (Makarenko) nabízely rozmanité možnosti trávení času po škole i po práci v kolonii. Byly pro děti možností aktivního využití volného času a současně i příjemnou relaxaci po čase stráveném ve škole při vyučování.

Scházely se v nich děti, které spojoval zájem o stejný obor nebo činnost a mohly zde nejenom rozvíjet svoje nadání, ale navazovaly i nová přátelství, založená právě na společném zájmu.

V reformních školách pracovaly kluby zaměřené podle vyučovacích předmětů – klub literární, dějepisný, výtvarný, ale i vyložené kluby zájmové – pěvecký, recitační, dramatický, zahradnický, sportovní.

Makarenko využíval organizovanou zájmovou činnost také jako nástroj prevence nežádoucího chování svých svěřenců. I v kolonii a komuně měli mladí lidé možnost výběru z poměrně široké nabídky – kroužek biologický, technický, umělecké kroužky (literární, výtvarný, dramatický), pěvecký sbor, dechový orchestr, sportovní aktivity – fotbal, lyžování, bruslení, jízda na koni.

Organizace volného času dětí a mládeže v terezínském ghettu sledovala hned několik cílů. V kontextu této práce lze říct, že se zde spojila Příhodova myšlenka aktivního využití volného času v kolektivu vrstevníků s Makarenkovou nutností zaměstnat mladé lidi nějakou smysluplnou činností, která by je zaujala a současně ochránila před ničivým vlivem táborové morálky. Navíc zde působil i důležitý psychohygienický faktor. Při společné organizované činnosti se mysl dětí soustředila na práci a alespoň částečně potlačila smutek, zoufalství a strach.

Při tom, jak se v dětských domovech postupně utvářely kolektivy, vznikaly zde i různé zaměřené kroužky. Jejich členové se scházeli pravidelně většinou v odpoledních hodinách. Tematicky by se činnost kroužků dala rozdělit do dvou oblastí. Většina z nich byla zaměřena kulturně a umělecky – kroužek latinský, ruský, literární, čtenářský, divadelní, taneční, výtvarný, pěvecký. Vedle nich ovšem pracovaly i kroužky, které poskytovaly rozptýlení pro sportovně nadanou mládež. Mladí sportovci se mohli věnovat fotbalu, atletice, šachům, stolnímu tenisu.

Vychovatelé a další dospělí, kteří se při práci kroužků angažovali, nezapomínali ani na přirozenou dětskou soutěživost. V prostorách terezínských ubikací se pořádaly výstavy obrázků malých výtvarníků, hrálo se zde divadlo a probíhaly koncerty. Zvláště v chlapeckých domovech existovaly fotbalové týmy a atletická družstva a mladí sportovci se účastnili pravidelných zápasů a závodů. O jejich průběhu a výsledcích se mohli zájemci dozvědět i na stránkách dětských časopisů v pravidelných sportovních rubrikách (viz příloha str. 101): „...
Dne 1. března byl sehrán zápas druhého kola ligy L 417, ve kterém se utkala mužstva Wunderteam versus Bohemia.... Zápas začal ve 2 hod 21 min. Ve 4. minutě I. poločasu z autu,

který házel Brod, dal Bruml hlavou krásný goal k tyči. Po výkopu zahájila Bohemia ostrý útok, který vyvrcholil v osmé minutě vyrovnávací brankou Ettingra....“ (Vedem č. 12, 1943, str. 77).

6. 2 DĚTSKÉ ČASOPISY A PRAVIDELNÁ SHROMÁŽDĚNÍ

Ačkoliv chovanci Makarenkových kolonií vydávali svoje **noviny a časopisy**, jedinou zmínku o jejich existenci jsem zaznamenala v knize L. Pechy „*Makarenko a současná kolektivní výchova*“ (Pecha 1968, str. 66). V příhodovské reformě hrají naopak významnou roli jako jeden z hlavních prostředků společenské výchovy.

Dětské časopisy byly ve školách důležitým spojovacím článkem mezi členy dětských kolektivů a také mezi všemi žáky školy navzájem. Nejenom, že reflektovaly život školního společenství, ale dávaly každému možnost podílet se na jejich vzniku. Být přispěvatelem do některého z vydání bylo poctou, ale zároveň i závazkem, který děti učil zodpovědnému přístupu k zadanému úkolu. Příspěvky bylo nutno dodat v určitém termínu, aby nové číslo časopisu mohlo vyjít včas, a to vyžadovalo opravdu velkou zodpovědnost, vlastnost, kterou je u dětí třeba vypěstovat.

Práce, spojené s vydáváním časopisu, vyžadovaly vysoce organizovanou spolupráci všech zúčastněných z řad žáků, ale i učitelů, kteří jim radili a pomáhali. Tím se upevňovaly vztahy mezi jednotlivci, které jsou základem pro fungování celé společnosti.

Časopisy byly pro školy i vyjádřením jedinečnosti a osobitosti. Na jejich stránkách se oslavovaly významné úspěchy žáků i celé školy, řešily se zde problémy, které se v průběhu školního roku vyskytly a ovlivňovaly život školního společenství.

Mnohem větší vliv a význam však měly časopisy v životě dětí v Terezíně. I zde byly důležitými prostředky, které spojovaly obyvatele jednotlivých domovů a dávaly jim pocit přináležitosti ke konkrétnímu kolektivu. Kromě toho měly i další důležité funkce, které v kontextu reformních škol tolik nevynikaly, ale v prostředí terezínského ghetta dostávaly zcela nový rozměr.

Jednou z nich byla funkce výchovná. Prostřednictvím svých článků měli vychovatelé možnost obracet se na své svěřence a upozornit je na některé problémy a nedostatky v oblasti hygieny, pořádku nebo chování a mezilidských vztahů. Často samotné děti dokázaly výchovně působit na své kamarády a upozorňovaly je na špatné chování, či projevy bezohlednosti. Nalezneme zde slova kritická, ale i chválu a uznání: „... *Musíme pochválit Kopu za to, že všechna zatemnění opravuje a udržuje v pořádku. Čipsl a Polda skutečně vykonali víc, než mnozí jiní tím, že úplně zařídili půdu. Kekibus a Ducháček vyrábí nový nábytek, Marodý a Roth pomáhají ochotně při přestavbě....*“ (Vedem č. 10, 1943, str. 64).

Mnoho příspěvků v časopisech sloužilo čtenářům jako zdroj informací z různých oblastí vědy i kultury – články o významných osobnostech, vědeckých objevech a vynálezech, soutěže a kvízy.

Stejně jako časopisy v reformních školách, tak i terezínské časopisy podporovaly upevňování důležitých vlastností u dorůstající mládeže – jednalo se o výše zmiňovanou zodpovědnost a schopnost spolupráce s druhými lidmi.

Společně s kroužky a sportovními aktivitami, byla i práce při přípravě jednotlivých vydání časopisů součástí smysluplného trávení volného času dětí a mládeže. Z hlediska výchovného a preventivního bylo naplnění volného času v ghettu nezbytností. Potulky bez cíle mohly vést k nežádoucímu chování, jako byly krádeže, vandalismus, „šmelina“, což byly aktivity, se kterými se děti v ulicích setkávaly na každém kroku.

V letech 1941 – 1944 vycházelo v dětských domovech v terezínském ghettu deset časopisů. Pro přehled jsou zde seřazeny podle abecedy:

Bonaco – časopis dívčího domova XI v L 414

Domov – časopis chlapeckého domova II (Dvojka) v L 417

Hlas půdy – časopis dětí z domova Q 306

Kamarád – časopis chlapeckého domova Q 609

Listy sedmičky – časopis chlapeckého domova VII (Nešarim) v L 417

Nešarim – časopis chlapeckého domova VII (Nešarim) v L 417

Noviny – časopis chlapeckého domova X v L 417

Rim Rim Rim – časopis chlapeckého domova VII (Nešarim) v L 417

Tam Tam – časopis chlapeckého domova VI (Lvíčata) v L 417

Vedem – časopis chlapeckého domova I (Republika Škid) v L 417

V životě každého společenství je čas od času nutné, aby se jeho členové sešli při formálnější příležitosti, kdy se budou po nějakou dobu zabývat všichni stejnou organizovanou činností. Podobná setkání se mohou stát i momentem, kdy se budou řešit více či méně závažné záležitosti, které se týkají každého člena kolektivu, ale mohou to být i chvíle společné zábavy a odpočinku.

Ve všech třech koncepcích kolektivní výchovy, které ve své práci rozebírám, tedy u Příhody, Makarenka a v práci židovských vychovatelů v Terezíně, se objevuje další shodný prvek, kterým jsou **pravidelná společná shromáždění**. Pojetí Příhody a Makarenka se do značné míry liší. V příhodovské reformní škole bylo společné shromáždění společenskou akcí s výchovným zaměřením, při které šlo hlavně o působení na děti s cílem posílit jejich správné

návyky v dané oblasti (hygiena, správné oblékání, slušné chování). Probíhalo za účasti žáků i učitelů a jeho součástí byla vystoupení žáků, která si sami připravili na předem určené téma. U Makarenka bylo společné shromáždění nejvyšším orgánem samosprávy. Scházelo se dvakrát do měsíce za účasti všech chovanců, učitelů a vychovatelů. Při setkání velitelé podávali vedoucímu kolonie hlášení o práci svých oddílů a řešily se zde kázeňské přestupky chovanců. Shromáždění tedy plnilo i funkci jakéhosi lidového soudu.

V domově I v L 417, v Republice Škid, se každý pátek konalo společné shromáždění, které jakoby spojovalo dvě výše zmíněná pojetí. Hlavní náplní setkání chlapců a jejich vychovatelů bylo hlasité předčítání časopisu *Vedem*, který vycházel pouze v jednom výtisku a tímto způsobem se s jeho obsahem mohl seznámit celý domov. Součástí večera byly i krátké scénky a vystoupení, která si připravili chlapci z domova. V tomto bodě se shromáždění podobalo příhodovskému pojetí (viz str. 20 - 21). Ovšem pokud to situace vyžadovala, řešily se v jeho průběhu i problémy, které v domově nastaly a závažné přestupky, jichž se jeho obyvatelé dopustili. Podobně jako Makarenko, využíval i Eisinger kolektiv a jeho veřejné mínění při působení na provinilce (viz str. 28).

6. 3 SYMBOLY SPOLEČENSKÉ JEDNOTY

Každé společenství lidí, každý kolektiv, jehož členové jsou spojeni nějakou činností, nebo cílem a cítí vzájemnost a sounáležitost, má silnou potřebu viditelným způsobem vyjádřit svoji jedinečnost a odlišnost od okolní společnosti. Za tímto účelem vznikají například znaky a vlajky sportovních týmů a zájmových organizací, různá hesla a hymny, odznaky, stejnokroje apod.

Za stejným účelem, tedy posílit pocit hrdosti a přináležitosti k určitému uzavřenému společenství a zdůraznit jeho individuální charakter, byly **symboly společenské jednoty** používány v reformních školách, ale i v Makarenkových výchovných koloniích.

Václav Příhoda tyto symboly zařadil mezi prostředky společenské výchovy, využívané na reformních školách. Ve své knize *Racionalisace školství* jmenovitě udává následující typy symbolů: jméno školy, školní hymna, vlajka, školní pozdrav, heslo školy (Příhoda 1930, str. 399 – 400).

I v Makarenkově výchovné koncepci má symbolika svoje místo. Snad nejdůležitějším viditelným symbolem v koloniích byla vlajka. Stala se nedílnou součástí všech důležitých událostí a členství v tzv. praporečnickém oddílu bylo poctou nejvyšší.

Makarenko využíval při práci s mládeží zejména symboliku inspirovanou vojenským prostředím, které pro něj představovalo kázeň a řád, což byly i pro jeho pedagogickou činnost nezbytné předpoklady. Navíc právě vojenské prostředí bylo pro jeho chovance neobyčejně přitažlivé, takže zavádění některých prvků vojenského života přijímali vcelku ochotně za své. Kromě již zmiňované vlajky to byly také uniformy chovanců kolonií (viz str. 29).

Kolektivy dětí a mládeže, které se v nadšeném duchu utvářely v terezínském ghettu, cítily tím větší potřebu ukázat světu svoji výjimečnost a jednotu, čím víc na jejich členy doléhala tíha vnuceného způsobu života, kterým se nacisté snažili zlikvidovat jejich lidskou sebeúctu.

Konečná podoba všech vnějších symbolů jednotlivých domovů byla výsledkem společné práce jejich obyvatel. Lze se domnívat, že v každém z domovů existoval alespoň jeden ze symbolů, ovšem kvůli nedostatečnému množství dochovaných materiálů je jejich výčet dost omezený. V prostředí terezínských dětských domovů se setkáváme s následujícími symboly společenské jednoty: název domova, vlajka, hymna, heslo, stejnokroj, znak. Následuje přehled jednotlivých symbolů:

Název domova – Domov I – Republika Škid

Domov II – Dvojka

Domov V – Dror (Vlaštovka)

Domov VI – Lvičata

Domov VII – Nešarim (Jestřábi)

Domov IX – Bobři

Vlajka – dívčí pokoj 28 – modrá vlajka s bílým kruhem a spojenýma rukama (symbol přátelství a pomoci)

Domov I – Republika Škid – vlajka se znakem domova – erb s letící raketou, která míří k pěticípé hvězdě, na pozadí je kniha (symbol učenosti a vzdělanosti)

domov VI – Lvičata - modro-žlutá vlajka

Hymna – dívčí pokoj 28

Domov I – Republika Škid

Heslo – dívčí pokoj 28 – „Věř mi, věřím, ti, buď jak buď, nezradíš, nezradím“

Domov I – Republika Škid – „Vždy první domov první býval, vždy první domov první bude“

Stejnokroj – Domov VI – Lvičata - podle skautské uniformy – modrá košile, žlutý skautský šátek, krátké kalhoty

Znak – dívčí pokoj 28 – popis neznámý, možná stejný jako na vlajce

Domov I – Republika Škid – znak stejný jako na vlajce

Domov II – Dvojka - erb v horní části zakončený cimbuřím a rozdělený na čtyři pole, šachovnicově vybarvená žlutě a červeně

6. 4 KOLEKTIV JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK

Anton Semjonovič Makarenko skutečný kolektiv charakterizuje takto: „*Není to náhodný shluk lidí, ale jejich spojení v dosahování společných cílů společnou prací s určitou soustavou plných mocí, odpovědností, se vzájemností jeho jednotlivých částí a jejich vzájemnou závislostí.*“ (Medynskij 1950, str. 79).

V tomto duchu Makarenko vnímal kolektiv a při práci s mládeží svoje myšlenky plně realizoval. Byl si dobře vědom všech sil a vlivů, které mezi členy kolektivu při vzájemné interakci existují a dokázal je zužít k prospěchu jednotlivce i pro rozvoj a stabilizaci kolektivu.

Člověk jako součást kolektivu neztrácí svoji individualitu, ale do jisté míry se musí přizpůsobit a mnohdy i podřídit zájmu celku. Pokud se bude neustále snažit prosazovat jen svůj prospěch a zisk, kolektiv mu dá jasně najevo svůj nesouhlas a bude se ho snažit usměrnit. Pokud má kolektiv skutečně dobře fungovat a dosahovat předem vytčených cílů, musí jeho členové spolupracovat: „... *dosahování cílů kolektivu, společná práce.... nemohou být hříčkou nahodilých rozmarů jednotlivých lidí.... kolektiv je sociální jednota.... velký význam mají v něm.... podřizování se, odpovědnost a harmonie.*“ (Medynskij 1950, str. 79).

V makarenkovské pedagogice je vysoce ceněno tzv. veřejné mínění kolektivu, a to hlavně v souvislosti s trestáním, nebo naopak odměňováním jedince. Při práci s delikventní mládeží si Makarenko brzy uvědomil, že se klasické tresty, jakými jsou zákazy, napomínání nebo odebrání výhod, u jedinců zvyklých žít v tvrdých podmínkách života zločinců bez pravidel, naprosto míjí účinkem. Největším trestem i pro ty nejzatvrzelejší však bylo zavržení ze strany ostatních kolonistů a vyloučení z kolektivu. To znamenalo, že kolonisté přerušili kontakty s viníkem, nesměl se účastnit společných akcí, při jídle seděl sám stranou od ostatních.

Václav Příhoda rovněž docenoval výchovnou moc kolektivního života a jeho názory se v mnohém shodují s Makarenkovými. I on do své reformy zahrnul, jako její důležitou součást, společenskou výchovu – výchovu mladého člena demokratické společnosti, kde společná práce a cíle jsou základem rozvoje celého státu. Příhoda zdůrazňoval hlavně důležitost kolektivního vlivu při zkázňování mládeže a nutnost přizpůsobení se jedince uvnitř kolektivu, kterou si sám kolektiv vynutí reakcí na nepřijatelné chování svých členů (Příhoda 1945, str. 29).

Vychovatelé v terezínském ghettu stáli na počátku své pedagogické činnosti před nelehkým úkolem. Skupiny dětí, které se sešly v domovech, byly velmi rozmanité. Byly zde

děti z různých sociálních vrstev, z rodin městských i z venkova, z rodin ortodoxních, ale i děti asimilantů, jedinci pocházející z bohatých i chudých poměrů. Nebylo jednoduché vytvořit za těchto podmínek skutečné kolektivy, které by si toto označení zasloužily a jejichž členové by opravdu vzájemně spolupracovali, pomáhali si a cítili, že k sobě patří a tvoří jednotný celek.

Oddělení pro péči o děti a mládež stanovilo jasný výchovný cíl pro práci s nejmladšími obyvateli ghetta, který byl shrnut do označení koncepce – *výchova v a pro společenství*. Společenství, tedy kolektiv, se zde stal místem a prostředkem výchovy, ale také jejím cílem. Zde se přímo nabízí paralela se stěžejní myšlenkou A. S. Makarenka a jeho pedagogické činnosti, a tou byla *výchova v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem* (Medynskij 1950, str. 57). I zde je kolektiv prostředkem i cílem výchovy a místem, kde proces výchovy probíhá.

Nelze si myslet, že skupina dětí se změní v uvědomělé a spolupracující jedince pouze vzájemným působením a díky neviditelným silám, které budou usměrňovat jejich chování. Vždy je zapotřebí, aby někdo zkušenější dění v rodícím se kolektivu sledoval a včas zasahoval, kdy je toho zapotřebí. Fredy Hirsch, jeden z vychovatelů v L 417, napsal ve zprávě vydané k prvnímu výročí fungování dětských domovů v Terezíně, že prvořadým úkolem jeho a jeho kolegů bylo vytvoření takových podmínek, aby si děti samy uvědomily, že jedinec může existovat pouze, pokud je chráněn kolektivem. Musí však být ochoten se kolektivu přizpůsobit a plnit vůči němu určité povinnosti (Kárný, Kárná, Lorencová 1998, str. 125-127).

V průběhu času však vyvstávaly nové a nové úkoly pro mladé vychovatele. Z dochovaných čísel časopisu *Vedem* se dozvídáme, jaké problémy bylo nutno řešit a jakým způsobem toho vychovatelé dosahovali. Obraceli se na své svěřence prostřednictvím úvodníků a v nich rozebírali aktuální situaci, apelovali na děti, vedli je k zamyšlení, nabízeli rady a řešení. Nebudeme však na tomto místě rozebírat problémy s ničením zařízení domova (*Vedem* č. 13, 1943, str. 80), ani otázky nevhodného slovníku terezínské mládeže (*Vedem* č. 32, 1943, str. 207).

Tématem této podkapitoly je kolektivní výchova, a proto se ho budeme držet. Vychovatel Valtr Eisinger se v jednom ze svých mnohých úvodníků otázce kolektivního života věnoval: „...*Ideální kolektiv vypadá tak, že všichni jeho členové pracují z vnitřního zanícení, z nejlepších svých sil pro blaho, prospěch a čest celku a každý z tohoto kolektivu požívá pak plnou měrou výsledků práce kolektivní všech...*“ (*Vedem* č. 6, 1943, str. 32-33).

Domov I Republika Škid si během svého trvání prošel obdobím bouřlivého rozkvětu, nadšení a úspěchů, ale i úpadku a krize. Uvnitř kolektivu začaly vznikat spolky chlapců, které se od zbytku společenství izolovaly a rozbíjely původní jednotu. Autor podepsaný jako „Cvikla“

(nepodařilo se mi zjistit, kdo se za tímto pseudonymem skrývá, ale pravděpodobně někdo z dospělých – ti bývali autory úvodníků) na vzniklou situaci reagoval pojednáním o podstatě kolektivního života: „... *Ani malá lidská společnost není součet jednotek téhož řádu, neboť každý jednotlivec má vedle toho, co je mu společné s ostatními jednotlivci také to, co tvoří právě jeho osobitost.... Má-li však zůstat jednotnost a produktivita většího celku zachována, musí každá menší skupina ... přinášet něco kladného, čím celek obohacuje. Celek tedy žije tím, co tvoří jeho části, nepodporuje-li se však vzájemně práce menších skupin a dochází-li dokonce mezi nimi k rozporu, trpí tím vlastní práce ve všech skupinách a tím více trpí práce celku...*“ (Vedem č. 20, 1943, str. 125).

Kolektivy v Terezíně neměly pouze funkci výchovnou. Pro děti, zejména pro ty osiřelé, se staly novým domovem, místem, kam se mohly vracet ke svým přátelům, a kde se cítily v bezpečí. Ti, kteří přežili holocaust, po válce vzpomínali na chvíle prožité v domovech a na přátelství, která se tam zrodila, pomáhala jim přežít a přetrvala dlouhé roky, i když mnohdy jenom ve vzpomínkách²¹.

²¹ viz kniha Marie Rút Křížkové, Kurta Jiřího Kotouče a Zdeňka Ornesta *Je mojí vlastní hradba ghatt?* (Praha 1995), pozn. aut.

6. 5 VÝZNAM SPOLEČNÉ PRÁCE A CÍLŮ

Aby jakýkoliv kolektiv opravdu dobře fungoval a stále se rozvíjel, je zapotřebí, aby jeho členové měli nějaký konkrétní cíl, který se budou snažit naplnit prostřednictvím společné práce. Tyto dva aspekty nelze oddělovat – cíle dosáhneme pouze prací a každá smysluplná práce vede k nějakému cíli. Obojí potřebujeme proto, aby náš život měl smysl a nestal se pouhým nudným přežíváním ze dne na den.

V rámci kolektivní výchovy dětí a mládeže je práce, na které se podílí všichni členové skupiny, významným formujícím prvkem. Nejenom, že posiluje vztahy mezi jedinci a buduje tak pevné vazby uvnitř kolektivu, ale pomáhá i osobnostnímu růstu každého jednotlivce. Ve výsledku se to opět pozitivně odrazí v kvalitě celého společenství. Práce pro celek totiž od každého člověka vyžaduje zodpovědný přístup, spolehlivost a dobrou pracovní morálku. Tyto vlastnosti ovšem nepatří mezi běžnou osobnostní výbavu dětí a mládeže. V kolektivním životě, pokud chceme dospět k předem určenému cíli, jsou ale nutností.

Připomeňme si například časopiseckou tvorbu terezínských dětí. Jednotliví autoři článků a ilustrací museli svoje příspěvky odevzdat včas, aby všemi očekávané vydání mohlo být zrealizováno. Jak je patrné z následující citace z časopisu *Vedem*, někteří jedinci měli se zodpovědným jednáním značné obtíže: „... *Kde jsou honosivé ilustrace? Nikde. Ach ták. To ti lenoši Kaufmann a Lax vás zapoměli udělat, přestože měli na to týden času. Jednou chtěl Lax a nechtěl Kaufmann, podruhé milostivě svolil Kaufmann a Laxovi se nějak do toho nechtělo... S takovou se ovšem těžko dají dělat noviny...*“ (*Vedem* č. 14, 1943, str. 92).

Vedoucí vychovatel domova I (Republika Škid), Valtr Eisinger, v jednom z úvodníků pro časopis *Vedem* jednoznačně vyjádřil důležitost práce pro celý kolektiv: „...*účelem a smyslem našeho soužití a naší samosprávy je řádná výchova k práci. Jak si představuji člověka řádně k práci vychovaného? Je to takový člověk, kterému se práce ... stala samozřejmostí a vnitřní potřebou... Žije-li... v nějakém uspořádaném kolektivu, je pak zapotřebí práce dvojí. Jednak práce pro vlastní kulturní a mravní zdokonalení, jednak práce... pro kolektiv... Ideální kolektiv vypadá tak, že všichni jeho členové pracují z vnitřního zanícení, z nejlepších svých sil pro blaho, prospěch a čest celku a každý z tohoto kolektivu požívá pak plnou měrou výsledků práce kolektivní všech...*“ (*Vedem* č. 6, 1943, str. 32-33). Další ze svých úvodníků končí těmito slovy: „... *že práce se nesmí státi prostředkem pro uplatnění individualistické ješitnosti, že práce pro kolektiv stojí nade vším a bude nám v budoucnosti nejvyšším zákonem.*“ (*Vedem* č. 37, str. 249)

Makarenko i Příhoda pro uskutečnění svých výchovných záměrů oba potřebovali, aby dětské a mládežnické kolektivy skutečně fungovaly na principech vědomé a aktivní spolupráce. V případě výchovných kolonií měla práce navíc i důležitý význam v oblasti prevence opětovného kriminálního chování mládeže.

Třídní kolektivy v reformních školách se společně podílely na přípravě pravidelných žákovských shromáždění a výchovných kampaní. Žáci vymýšleli a nacvičovali scénky a vystoupení, vyráběli kostýmy, navrhovali a kreslili plakáty pro výzdobu školy. Každá třída se chtěla prezentovat co nejlépe a získat tak co nejvíce bodů v hodnocení, které následovalo po tzv. kampaních (výchovných týdnech). Nelze opominout ani práci spojenou s vydáváním školního časopisu, který byl rovněž dílem celého společenství školy.

Pro Makarenka byla výchova prací jedním z hlavních principů jeho koncepce. Pro mládež, která přicházela do kolonií, byla poctivá práce něčím neznámým. Bylo proto důležité vypěstovat u ní praktické pracovní návyky. Společná práce mimo to u člověka vytváří i správný vztah k druhým lidem. Jedinec se učí komunikovat s ostatními, pomáhat jim, spolupracovat.

Makarenko využil bídnou situaci jak v kolonii Gorkého, tak později i v komunitě Dzeržinského. Obě kolonie se potýkaly s nedostatkem jídla, a proto se Makarenko rozhodl, že spolu s chovanci vybuduje samostatné hospodářství. Začali pěstovat obilí a zeleninu a chovat vepře. Veškerou práci s tím spojenou měli na starost obyvatelé kolonií. Za poměrně krátkou dobu se jim společným úsilím podařilo vytvořit soběstačnou jednotku, která byla schopna zásobovat zemědělskými produkty i okolní vesnice. Počáteční nechuť mladých kolonistů se postupně měnila v nadšení nad viditelnými úspěchy.

Ovšem práce sama o sobě nemůže přinést požadované výchovné výsledky. Podle Makarenka je samotná práce výchovně neutrální, vede pouze k nějakému výtvaru, ale aby byla skutečným přínosem pro rozvoj jedince, nutně potřebuje určité zacílení (Pecha 1988, str. 246-248). Kategorie cílů je v Makarenkově pedagogice detailně propracovaná.

V terminologii A. S. Makarenka se hovoří o pedagogickém perspektivismu. Perspektivou zde rozumíme cíl, coby výchovný činitel. V kolektivní výchově je cíl nezbytností pro další vývoj kolektivu. Společný cíl kolektiv stmeluje, formuje a vede ho stále dopředu. Je zapotřebí stanovovat stále nové a náročnější perspektivy. Pokud se tak neděje, může dojít k tomu, že kolektiv se začne rozpadat – jeho členové přestanou mít o společnou práci zájem, nudí se a kolektiv se mění v pouhou tlupu.

Situace v terezínském ghettu se spíš podobala Makarenkovým koloniím, než prvorepublikové škole Václava Příhody. Zapojení dětí do pracovní činnosti mělo i zde, kromě jiného, preventivní charakter. Prostředí, ve kterém každý všemi silami bojoval o každodenní přežití a sobecký pud sebezáchovy potlačoval veškeré morální zásady, mohlo mít na děti, které by mu byly vystaveny víc, než bylo nutné, neblahé účinky. Dospělí, kteří za výchovu dětí v ghettu odpovídali, si toho byli dobře vědomi. Proto bylo nezbytně nutné, aby vychovatelé vyplnili co nejvíce času, který zde děti byly nuceny trávit, nějakou užitečnou a pro ně zajímavou činností. Aktivita v kroužcích, které pracovaly v domovech, nevyhovovaly zájmům a potřebám všech dětí. Kromě toho bylo zapotřebí posilovat kolektivní vědomí v domovech. Pro tento účel se dobře zvolený cíl, kterého lze dosáhnout pouze za přispění všech obyvatel, velmi dobře hodil.

S nápadem většinou přicházeli vychovatelé a děti se s přirozeným entuziasmem vrhaly do společné činnosti, jejímž výsledkem byl např. kabaret, maskarní bál, přestavba domova, vlastnoručně vyrobený nábytek, výstava obrázků, divadelní představení apod. (Kárný, Kárná, Lorencová 1998). Časopisy, kterým byla věnována jedna z podkapitol, rovněž vznikaly jako společné dílo více autorů, i když do jejich výroby se nikdy nezapojilo celé osazenstvo domova.

Již na podzim 1942, krátce po založení domova L 417, proběhla jedna z mnoha společných akcí domova I. Chlapci ji nazvali „Václavák“ a byla vzpomínkou na Prahu a Václavské náměstí – na milovaný domov. Z papíru, barev a kousků látek vyrobili reklamní nápisy, názvy obchodů a obrazy domů podle toho, jak si je pamatovali z doby před transportem. Ty pak připevnili na kavalce, které stály po obou stěnách místnosti. Vzniklo tak miniaturní Václavské náměstí, dokonce i se sochou sv. Václava a tramvají číslo 1, která byla symbolem domova I (Terezínské listy 21/1993, str. 91).

Společná činnost, společný cíl a společně dosažený výsledek – to vše byly faktory, které pozitivně ovlivňovaly zpevňování vazeb mezi členy utvářejících se dětských kolektivů. Radost z práce a hlavně z jejího výsledku byla tím větší, že ji jedinec prožíval spolu s ostatními. Postupně si většina dětí začala uvědomovat, že slovo „my“ je mnohem důležitější a silnější než pouhé „já“.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala výchovnou prací v terezínském ghettu v letech 1942 až 1944, a to se zaměřením na prostředky a principy kolektivní výchovy, které zdejší vychovatelé užívali. Jejich činnost jsem chtěla představit z nového pohledu. Na rozdíl od obecného popisu práce vychovatelů v dětských domovech, jsem ji chtěla zachytit v tehdejší pedagogickém kontextu. Pokusila jsem se poukázat na poměrně značnou podobnost aplikovaných prostředků a principů kolektivní výchovy v terezínské praxi s těmi, se kterými se setkáváme v díle Václava Příhody a Antona Semjonoviče Makarenka. Oba pedagogové se problematikou kolektivní výchovy zabývali, i když každý v jiném prostředí. V Příhodově pojetí nesla označení společenská výchova a byla důležitou součástí jeho reformy československé prvorepublikové školy: „...*Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.*“ (Váňová, Rýdl, Valenta 1992, str. 145). Makarenko je dokonce považován za zakladatele teorie kolektivní výchovy (Pecha 1988, str. 208), jejíž principy úspěšně fungovaly při jeho působení ve funkci vedoucího kolonie Gorkého a později komuny Dzeržinského, což byla výchovná zařízení pro bezprizorní mládež na Ukrajině.

V úvodu jsem uvedla tři otázky, na které by tato práce měla odpovědět:

- 1) Obsahuje výchovná činnost v terezínském ghettu prostředky a principy shodné s těmi, které známe z práce Václava Příhody a Antona Semjonoviče Makarenka?
- 2) Pokud ano, které to jsou?
- 3) Lze s jistotou prokázat, že je vychovatelé v Terezíně používali právě podle vzoru Příhody a Makarenka?

Domnívám se, že zde je na místě připomenout, že v názvu mé diplomové práce je spojení (*Václav Příhoda a Anton Semjonovič Makarenko – pedagogické myšlenky a jejich možný vliv (na koncepci výchovy židovských dětí v terezínském ghettu)*), kterým se snažím naznačit, že v průběhu výzkumu jsem se pokusila vliv příhodovské a makarenkovské pedagogiky prokázat, ovšem s vědomím toho, že na konci mého pátrání možná zůstane i nadále jen otazník, i když menší než na začátku výzkumu.

Celou práci jsem zahájila rozbořem prostředků a principů, které ve své činnosti s dětskými a mládežnickými kolektivy používali V. Příhoda a A. S. Makarenko. Jednotlivé prvky jsou

v textu popsány a doplněny konkrétními příklady z praxe. Zdrojem potřebných informací byly písemné prameny primární a sekundární, a to jak povahy literární, tak i institucionální (viz Úvod, str. 10 - 12).

V další fázi jsem v materiálech s terezínskou tematikou vyhledávala vše, co se týkalo výchovy v dětských domovech. V rámci tohoto tématu jsem se pak soustředila na prostředky a principy, které označením, ale především formou, obsahem a funkcí odpovídají elementům příhodovské či makarenkovské pedagogiky. Pro tento účel jsem studovala vybrané písemné prameny. Zde v závěru práce uvádím pouze přehled těch výchovných prostředků, se kterými se setkáme v terezínské výchovné koncepci.

Václav Příhoda – společenská výchova

- dětská samospráva
- zájmové kluby, sportovní týmy
- dětské časopisy
- pravidelná shromáždění
- symboly společenské jednoty

Anton Semjonovič Makarenko – kolektivní výchova

- samospráva
- činnost ve volném čase (kroužky, sport)
- časopisy
- společné shromáždění
- symbolika
- kolektiv jako výchovný prostředek
- význam společné práce a cílů

Terezínské ghetto – kolektivní výchova (*v a pro společenství*):

- dětská samospráva
- zájmové kroužky, sportovní týmy
- dětské časopisy
- pravidelná shromáždění
- symboly
- kolektiv jako výchovný prostředek
- význam společné práce a cílů

Výše uvedený přehled zcela jasně odpovídá na první dvě položené otázky. Vychovatelé v terezínském ghettu skutečně pracovali s využitím prostředků a principů, známých z díla V. Příhody a A. S. Makarenka. Konkrétně se jedná o dětské samosprávy, různé zájmové kroužky a sportovní týmy, dětské časopisy, pravidelná shromáždění, různé symboly (jméno domova, hymna, znak, heslo, vlajka, stejnokroj), princip výchovné síly kolektivu, důraz na význam společné práce a cílů. Pro detailní srovnání jednotlivých prvků viz kapitola 6 (str. 70 - 84).

Nejtěžším úkolem diplomové práce bylo najít uspokojivou odpověď na třetí otázku: *Lze s jistotou prokázat, že je vychovatelé v Terezíně používali právě podle vzoru Příhody a Makarenka?*

V písemných pramenech, které jsem měla možnost prostudovat, se jméno Příhody ani Makarenka nikde přímo nevyskytuje, ovšem existuje několik indicií, které moji hypotézu podporují.

Předně je zde časová souvislost mezi dílem Makarenkovým, Příhodovým a prací vychovatelů v Terezíně. Makarenko působil v koloniích pro mládež na začátku dvacátých let dvacátého století a svoje principy kolektivní výchovy zde uplatňoval s překvapivými výsledky, jak dokládá dostupná literatura. O jeho práci se hovořilo i za hranicemi tehdejšího Sovětského Svazu.

Necelých deset let po něm přichází V. Příhoda se svým návrhem na reformu československého školství, jejíž součástí je i idea společenské výchovy. Jejím cílem je vytvořit ve školách pevně stmelené kolektivy, ve kterých jedinci pracují na principech vědomé spolupráce a zodpovědného přístupu k zájmům celku. Příhoda sám se mohl v mnohém inspirovat právě Makarenkovou prací. Přinejmenším ji hodnotil pozitivně, jak je patrné z poznámky, uvedené v knize *Idea školy druhého stupně*, kde zdůvodňuje smysl a nutnost kolektivní výchovy a poznamenává, že v této oblasti „*došla nejdále škola sovětská*“ (Příhoda 1945, str. 27). Kolektivní výchova v Sovětském Svazu byla v té době reprezentována právě teorií vypracovanou a, což je ještě důležitější, v praxi vyzkoušenou A. S. Makarenkem (Pecha 1988, str. 208).

Myšlenky a praxe výše zmíněných klasiků pedagogiky byly v době před druhou světovou válkou mezi učitelskou a vychovatelskou veřejností všeobecně známé a mnohými pedagogy vysoce ceněné. Lze tedy předpokládat, že se staly inspirací i pro židovské vychovatele, kteří v terezínském ghettu pracovali s dětmi a mládeží, a to hlavně pro ty, kteří před deportací do Terezína pracovali jako pedagogové. Pochopitelně jsem si vědoma, že toto by na obhajobu

mého názoru nestačilo, ovšem jsou zde i další fakta, prokazatelně zaznamenaná v literatuře, která jej podporují.

V Medynského knize *Anton Semjonovič Makarenko. Jeho život a pedagogická tvorba* je uvedena, jako jeden z principů Makarenkovy práce, jeho idea *výchovy v kolektivu, pro kolektiv a kolektivem* (Medynskij 1950, str. 57). Zmínku o ní nalezneme i v práci L. Pechy (Pecha 1968). Tato formulace velmi připomíná terezínskou *výchovu v a pro společenství*, která se stala východiskem práce židovských vychovatelů. Jedná se o podobnost náhodnou? Může tomu tak být, ale nemusí. V obou případech v sobě tato označení zahrnují myšlenku výchovného významu kolektivu, což je jedno z ústředních východisek Makarenkovy pedagogiky.

Jedním z terezínských vychovatelů, který působil v prvním ze založených dětských domovů (L 417, domov I), byl Valtr Eisinger, původním povoláním středoškolský učitel (viz str. 59 - 60). Miloval ruskou a sovětskou literaturu a vše, co se týkalo ruských reálií. Bezesporu znal osobnost Makarenka a jeho tvorbu a právě on mohl být tím člověkem, který stál za vznikem názvu terezínské výchovné koncepce – po vzoru Antona Semjonoviče. Z pramenů se dozvídáme, že Eisingerovým oblíbeným románem byla *Republika Škid* (1927), autorů Bělycha a Pantělejeva (Křížková, Kotouč, Ornest 1995, Makarova 2009, Terezínské listy 21/1993). Román se odehrává ve dvacátých letech v Petrohradské internátní škole pro „děti ulice“. Prostředí a chovanci se v mnohém podobají Makarenkovým koloniím. Třinácti až čtrnáctiletí chlapci, hrdinové románu, si v domově založili vlastní republiku pojmenovanou Škid, ustanovili si samosprávu a začali vydávat časopis. Paralela s kolonií Gorkého nebo komunou Dzeržinského se zde přímo nabízí. Znovu se tedy dostáváme k Makarenkově koncepci, která je právě s těmito zařízeními spojena.

Příběhy petrohradských „škidovců“ Eisinger vyprávěl svým svěřencům a pod jeho vlivem pak i v terezínském domově I, v budově L 417, vznikla nová *Republika Škid* – se samosprávou a časopisem *Vedem*. V tomto ohledu vidím vliv Makarenkovy kolektivní výchovy jako nepopíratelný. V sovětském románu však není nikde přesný popis složení dětské samosprávy. Její podoba, jak ji známe z domova I v Terezíně (viz str. 50 – 51), se v mnohém shoduje s organizační strukturou v pokusných reformních školách třicátých let, a to by opět ukazovalo na vliv koncepce Příhodovy (viz str. 18 – 19).

I když se, jak již bylo zmíněno výše v textu, v dostupných pramenech, zabývajících se výchovou židovských dětí v Terezíně, nikde nevyskytuje přímý odkaz ani k Příhodovi ani k Makarenkovi, jejich vliv na pedagogickou činnost terezínských vychovatelů nelze ani

zásadně vyloučit. Dobový kontext, nápadná podoba použitých prostředků a principů, některé nepřímé odkazy v literatuře, to vše ukazuje na možnost, že se práce vychovatelů v terezínském ghettu o teorii Příhody a Makarenka opírala.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BĚLYCH, G. G. a A. I. PANTĚLEJEV. *Republika Škid*. Praha: Svět sovětů, 1963.
- CIPRO, Miroslav. *Václav Příhoda a výchova*. Praha: vydáno vlastním nákladem, 1994.
- ČONDL, Karel a Stanislav VRÁNA. *Václav Příhoda. Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická unie, 1939.
- CHLÁDKOVÁ, Ludmila. *Terezínské ghetto*. Praha: V Ráji, 2005. ISBN 80-86758-18-4.
- KÁRNÝ, Miroslav a Margita KÁRNÁ. *Terezínské studie a dokumenty*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0582-X.
- KÁRNÝ, Miroslav, Margita KÁRNÁ a Eva LORENCOVÁ. *Terezínské studie a dokumenty*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0682-6.
- KASPEROVÁ, Dana. *Výchova a vzdělávání židovských dětí v protektorátu*. Praha: FFUK, 2010. ISBN 978-80-7308-327-4.
- KOTOUČ, Kurt Jiří, Marie Rút KŘÍŽKOVÁ a Zdeněk ORNEST. *Je mojí vlastní hradba ghett?*. Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-7151-528-0.
- MAKAROVA, Elena. *Pevnost nad propastí. Já, děcko bloudící?*. Praha: Bergman, 2009. ISBN 978-80-904207-2-4.
- MEDYNSKIJ, E. N. *Anton Semjonovič Makarenko: Jeho život a pedagogická tvorba*. Praha: Dědictví Komenského, 1950.
- NOVÝ, V. *Žákovská společná shromáždění. Školské reformy 1935/1936*. Praha, 1936.
- PÁNKOVÁ, Markéta, Dana KASPEROVÁ a Tomáš KASPER. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2496-1.
- PECHA, Libor. *Makarenko a současná kolektivní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- PECHA, Libor. *A. S. Makarenko - ze života a díla revolucionáře v pedagogice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

PECHA, Libor. A. S. *Makarenko. Pedagog, spisovatel, člověk: komentovaný výběr z díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PECHA, Libor. *Krutá poema: Makarenko - jak ho neznáme*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-027-9.

PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930.

PŘÍHODA, Václav. *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1945.

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV. díl - 1. svazek: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Katedra pedagogiky FF UK, 1992. ISBN 80-7066-607-2.

VÁŇOVÁ, Růžena a Dana NEJEDLÁ. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR: 30. léta 20. století*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech: Příhodovská reforma*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

Časopisy:

Školské reformy 1935/36. Praha, 1936.

Školské reformy 1937/38. Praha, 1938.

Věstník pedagogický. Praha, 1935.

Dětské terezínské časopisy:

Vedem. Terezín, 1942 – 1944. Sbírka Památníku Terezín, inv. č. A 1317

Dochovaná čísla jsou dostupná na:

[Http://www.terezinskastafeta.cz](http://www.terezinskastafeta.cz) [online]. 2014 [cit. 2018-03-22].

Skeny časopisů:

Vedem – poskytnuto Památníkem Terezín. Sbírka Památníku Terezín, inv. č. A 1317

Citace a skeny z výše uvedeného časopisu byly použity se souhlasem Památníku Terezín.

Ostatní zdroje:

Http://www.holocaust.cz [online]. 2001 [cit. 2018-03-22].

Kroniky pokusných reformních škol dostupné na:

www.zshostivar.cz/kronika/1929-30.pdf

www.zshostivar.cz/kronika/1930-31.pdf

Terezínské listy 21/1993: Sborník Památníku Terezín. 1993. ISBN 80-85433-24-9.

(dostupné na: <http://www.pamatnik-terezin.cz/publikace/terezinske-listy>)